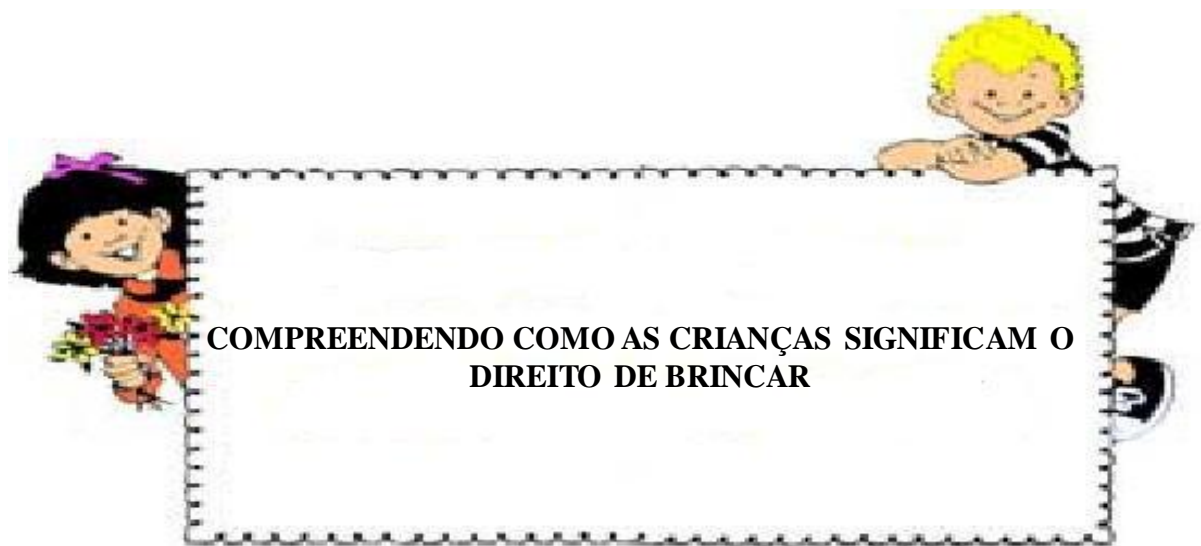


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia



Joana Fontes Patiño

Natal
2009

Joana Fontes Patiño

COMPREENDENDO COMO AS CRIANÇAS SIGNIFICAM O DIREITO DE BRINCAR

Dissertação elaborada sob orientação da Prof^a
Dr^a Rosângela Francischini e apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Natal

2009

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Patiño, Joana Fontes.

Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar / Joana Fontes Patiño. Natal, 2010.

281 f. il.:

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Francischini.

1. Psicologia Infantil. 2. Infância. 3. Direitos da criança. 4. Brincar. 5. Escola. I. Francischini, Rosângela. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 159.922.7

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Psicologia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A dissertação “COMPREENDENDO COMO AS CRIANÇAS SIGNIFICAM O DIREITO DE BRINCAR”, elaborada por Joana Fontes Patiño, foi considerada aprovada por todos os membros da banca examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, 15 de dezembro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Rosângela Francischini

Prof^ª Dr^ª Angela Pinheiro

Prof^ª Dr^ª Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

*Na roda do mundo, mãos dadas
aos homens, lá vai o menino
rodando e cantando, cantigas que
façam a vida mais doce, cantigas
que façam os homens mais
crianças*

THIAGO DE MELLO

Dedico este trabalho a minha mãe, uma sonhadora eterna que acredita no mundo e nos homens. Uma pessoa de sensibilidade e criatividade admiráveis e que me inspira todos os dias.

Ao meu pai, outro eterno sonhador, meu grande incentivador intelectual, que vibra a cada conquista e me estimula a sempre buscar novos caminhos

Agradecimentos

À Profa. Dra. Rosângela Francischini, pela enorme contribuição na minha formação, desde os tempos da graduação. Pela dedicação incansável, pelos conhecimentos compartilhados, pela amizade dedicada, pilares para a construção deste trabalho.

Ao meu grupo de mestrado, Manu, Karine, Clariana, Tati e Leo pelas experiências compartilhadas que muito enriqueceram o meu pensar. Em especial à Manu, com quem compartilhei trabalhos na graduação, monitoria, projetos de extensão e, agora, mestrado. Amiga para todas as horas!

À Mariana, mais que uma colaboradora deste trabalho. Uma companheira de jornada, amiga sempre presente e dedicada.

À Clara, minha eterna professora e amiga, por sempre ter acreditado em mim, pelo seu suporte nos momentos difíceis, pelas palavras de força, pelos papos cabeça e outros não tão cabeça!

À minha família e amigos, que sempre torceram por mim e entenderam os muitos momentos ausentes.

À Filipe, pelo amor e sentimento de ser amada, que me proporciona segurança e me impulsiona a buscar novas conquistas.

À equipe escolar da Escola Laboratório Presidente Kennedy, em especial às crianças Emília, Narizinho, Anjinho, Rabicó, Pedrinho, Quindim, por permitirem que eu adentrasse na escola e nas suas vidas, compartilhando experiências, sem os quais não seria possível a concretização deste estudo.

À CAPES pelo incentivo financeiro para a realização deste estudo.

SUMÁRIO

Lista de Tabelas.....	xi
Lista de Siglas.....	xii
Resumo.....	xiv
Abstract.....	xv
Apresentação.....	16
Capítulo 1. Infância: Categoria Social.....	24
1.1. Infância: conceito socialmente construído.....	25
1.2. Infância: Categoria Social.....	29
Capítulo 2. Criança: sujeito de direitos.....	42
2.1. Os direitos da criança nos documentos internacionais.....	44
2.2. Políticas Públicas para infância no Brasil.....	54
2.2.1. O Estatuto da Criança e do Adolescente.....	73
2.3. O direito de brincar.....	81
Capítulo 3. Brincar: um direito fundamental.....	89
3.1. O brincar de ontem e o brincar de hoje.....	91
3.2. Aprofundando as reflexões acerca do brincar.....	96
3.3. A “cultura lúdica”: tornando a brincadeira possível.....	121
Capítulo 4. Metodologia da Pesquisa.....	127
4.1. Caracterização do espaço da pesquisa.....	132
4.2. Caracterização dos Sujeitos.....	137
4.3. Procedimentos e Materiais.....	140
4.3.1. Procedimento Grupal 1 (G1): Conhecendo os sujeitos.....	142

4.3.2. Procedimento Grupal 2 (G2): Os direitos da criança.....	144
4.3.3. Procedimento Individual 1 (I1): Minha brincadeira preferida.....	146
4.3.4. Procedimento Individual 2 (I2): Refletindo sobre a brincadeira do porco- espinho e do esquilo.....	147
4.3.5. Procedimento Individual 3 (I3): Toda criança tem direitos.....	148
4.3.6. Procedimento Individual 4 (I4): Sou criança, tenho direitos.....	148
Capítulo 5. Análise e Discussão do <i>Corpus</i> da Pesquisa.....	151
5.1. Análise e discussão do bloco A.....	153
5.1.1. Tipos de brincadeira.....	158
5.1.2. Brinquedos.....	165
5.1.3. Modalidades da brincadeira.....	173
5.1.4. Modos de brincar.....	175
5.1.5. Lugares que brincam.....	183
5.1.6. Fatores de impedem a brincadeira.....	189
5.1.7. Fatores que favorecem/melhoram a brincadeira.....	199
5.1.8. Direitos da Criança.....	204
5.2. Análise e discussão do bloco B.....	228
Capítulo 6. Considerações Finais.....	240
Capítulo 7. Referências Bibliográficas.....	253
Apêndices.....	266
Apêndice A – Carta de Anuência da Instituição para realização da pesquisa de campo.....	267
Apêndice B – Imagens representativas de direitos da criança utilizadas no Procedimento G2.....	269

Apêndice C - Imagens representativas de direitos da criança utilizadas no Procedimento I4.....	272
Apêndice D – Roteiro da entrevista realizada com os pais das crianças sujeitos da pesquisa.....	275
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais, autorizando a entrevista.....	276
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais, autorizando a participação da criança como sujeito da pesquisa.....	278
Apêndice G - Roteiro da entrevista realizada com as educadoras das crianças sujeitos da pesquisa.....	280
Apêndice H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais, autorizando a entrevista.....	281
Anexos	

Lista de Tabelas

Tabela	Página
1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	137
2. Categorização dos discursos das crianças sobre o brincar provenientes dos procedimentos G1, I1 e I2.....	156
3. Categorização dos discursos das crianças sobre o direito da criança provenientes dos procedimentos G2 (etapa da conversa livre) e I3.....	206
4. Direitos considerados mais importantes dentre os direitos citados pelas crianças da pesquisa.....	224
5. Ordem de prioridades das imagens mais legais escolhidas pelas crianças.....	228
6. Imagens representativas de direitos escolhidas pelas crianças da pesquisa.....	229
7. Direitos escolhidos pelas crianças para compor o livro “Sou criança, tenho direitos”.....	231
8. Confronto das informações obtidas nos procedimentos I3 e I4.....	234

Lista de Siglas

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
NESCIA	Núcleo de Estudos Sócio-culturais da Infância e Adolescência
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
MEC	Ministério da Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
CONSEC	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ONU	Organização das Nações Unidas
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
SAM	Serviço Nacional de Assistência aos Menores
PNBEM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
FEBEM	Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
SGD	Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

PNQEI Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

CNAS Conselho Nacional de Assistência Social

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como as crianças significam o direito de brincar. Para tal, parte do pressuposto de que as crianças compõem a categoria geracional infância, vivenciando habilidades próprias, fruto de relações mediadas com o social e da sua capacidade transformadora. Somando-se a isso, são sujeitos de direitos, com capacidade para significar sua própria condição. Após longa história de repressão e intensa luta política, a Doutrina da Proteção Integral é inaugurada no Brasil com a Constituição Cidadã (1988), que regulamenta os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes. Dentre esses direitos, está o direito de brincar. No entanto, não basta prever em lei; é necessário romper com a não valorização da brincadeira, ainda presente em nossa sociedade, observando-a como uma atividade estruturante do sujeito e garantindo a efetivação desse direito. Considerando a criança como foco central da investigação, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino. Os sujeitos, seis crianças de seis anos, matriculados no 1º ano do ensino fundamental. Os procedimentos empregados para a constituição do *corpus* da pesquisa foram: observação das crianças na escola e encontros dialogados, acompanhados de recursos lúdicos como: desenhos, desenho animado e imagens representativas dos direitos infantis. Também foram realizadas entrevistas com os pais, com o objetivo de ampliar a compreensão do contexto da criança. Para a análise e discussão do *corpus* recorreremos à Análise de Conteúdo Temática. Dois eixos temáticos foram pré-estabelecidos: brincar e direitos da criança. Os resultados mostraram que as crianças, apesar de não possuírem um conhecimento sistematizado sobre o tema “direitos das crianças”, compreendem que alguns elementos são importantes para a criança e seu desenvolvimento, sendo o brincar o mais recorrente, seguido da educação e da família. Desse modo, o direito de brincar se configura como uma necessidade da criança, que mesmo que ela não compreenda conceitualmente como um direito, ela sente a importância da vivência da atividade lúdica.

Palavras-chave: Psicologia Infantil, Infância, Direitos da Criança, Brincar, Escola

ABSTRACT

This research aimed to understand how children mean the right to play. For that, assumes that the children composed a social category generational, with children experiencing their own skills, the result of the mediated relationship with the social and its transformative capacity. Adding to that, they are subject of duties with competence to means your own condition. After a long history of repression and an intense political struggle, the Doctrine of Integral Protection is inaugurated in Brazil and the Citizen (1889), which regulates the fundamental rights of all children and adolescents. Among these rights is the right to play. However, it is sufficient to provide by law, it is necessary to break with the diminishment of the play activity, still present in our society, watching it as a structuring activity of the subject and ensuring the enforcement of this right. Considering the child as the central focus of research, the research was conducted in a public school education. The subjects were six children of six years old, enrolled in 1st year of elementary school. The procedures employed for constituting the corpus of the research were: observation of children at school meetings and dialogue, monitoring of play resources such as drawings, cartoons and representative images of child rights. Also, the parents were interviewed with the goal to enlarge the understanding the context of the child. With the thematic content analysis, we raise two areas: play and children's rights. The results showed that children, however don't have a systematized knowledge about "child rights", they understand that any elements are important for the children and your development, being the play the most recurrent, followed by education and family. The right to play configure as a necessity of the child, that even if she does not understand conceptually as a right, she feels the importance of living of the play activity.

Keywords: Child Psychology, Children, Children's Rights, Play, School.

Apresentação

O desejo pela busca da ampliação dos conhecimentos acerca da infância e seus direitos foi o grande motivador para o desenvolvimento do trabalho ora apresentado. Essa questão que “aqui e agora” serviu como ponto desencadeador do desenvolvimento desta dissertação provém de um percurso iniciado na graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na qual posso dizer que tive o privilégio de vivenciar as três bases que compõem a formação: ensino, pesquisa e extensão. Logo no segundo ano do curso, me submeti ao processo de seleção de monitoria no Projeto *Desenvolvimento Humano em Contexto: fazendo sentido de diferentes realidades*, coordenado pela Pr^a. Dr^a. Clara Maria Melo dos Santos. Com a aprovação, tive a oportunidade de trabalhar durante dois anos com a disciplina Psicologia do Desenvolvimento, na elaboração dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos, nas orientações aos mesmos, assim como auxiliando nas correções das provas e trabalhos. Foi uma experiência enriquecedora e, com certeza, atribuo a essa experiência o nascimento do interesse em trabalhar com o público infantil.

Ainda no segundo ano do curso, participei da disciplina complementar *História Social da Infância*, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Rosângela Francischini. Disciplina essa que me apresentou um novo olhar sobre a criança, centrado na perspectiva sociocultural. Compreendi o desenvolvimento humano como essencialmente social, possibilitado através das relações mediadas entre a criança e o mundo.

Nesse mesmo ano, tive o interesse em frequentar o Núcleo de Estudos Sócio-culturais da Infância e Adolescência (NESCIA), base de pesquisa vinculada ao Departamento de Psicologia da UFRN, coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Francischini. Foi nesse espaço frutífero de discussão teórica e prática responsável que tive importantes ganhos na minha formação. Nas reuniões semanais da base pude ter acesso a uma discussão mais aprofundada sobre Psicologia Sócio-histórica, metodologia de pesquisa, em especial, procedimentos metodológicos que favorecem a escuta da criança, e infância em situação peculiar de desenvolvimento. Fui apresentada ao mundo da pesquisa, em especial, pesquisa com crianças e, como bolsista de iniciação científica vinculada a essa base, tive a oportunidade de exercer o papel de pesquisadora, sempre com a orientação dedicada e valiosa da Prof^ª. Rosângela. Ali nascia uma futura pesquisadora!

No quarto ano do curso de Psicologia, tivemos em nossa grade curricular a disciplina Pesquisa¹. Realizei essa disciplina sob orientação da Prof^ª. Dra. Rosângela Francischini e desenvolvi, juntamente com três colegas do curso, sob orientação da prof^ª. referida acima, uma pesquisa com crianças abrigadas, intitulada “Crianças em situação de Abrigo – Casas Lares: os vínculos e a composição do espaço sob o olhar das crianças”². Ainda nesse ano, a convite da Prof^ª. Dr^ª. Rosângela, tive a oportunidade de participar

¹ Nessa disciplina, os alunos escolhiam, dentre as opções fornecidas pelo Departamento, o orientador de pesquisa. Um dado importante consiste no fato dessa disciplina ser realizada em dois semestres, o que permitiu o processo de elaboração e desenvolvimento de uma pesquisa.

² A pesquisa “Crianças em situação de Abrigo – Casas Lares: os vínculos e a composição do espaço sob o olhar das crianças” foi submetida e aprovada para apresentação em formato “comunicação oral” no I Congresso Internacional de Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias, realizado em Braga, Portugal, em fevereiro de 2007.

como aluna do curso de extensão universitária “Formação de Educadores (as): Subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes” do Projeto “Escola que Protege”, promovido pelo Ministério da Educação (MEC).

No quinto e último ano do curso de formação em Psicologia, optei por realizar o estágio em Psicologia Social, especificamente em instituições, primeira turma de estágio oferecido pela Prof^a. Dr^a. Rosângela. Éramos um grupo de cinco alunos, cada um em uma instituição da Rede de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) - à época, Programa Sentinela, Casa de Passagem, Fundação Dom Bosco e, no meu caso, o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONSEC/RN). Foi um ano de experiências riquíssimas e de aproximação com a temática “Direitos da Criança e do Adolescente” de forma mais intensa. Atuar no CONSEC/RN me permitiu uma aproximação com o adulto (conselheiros de direitos) que pensa e delibera sobre a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Articulando essa prática com os conhecimentos teóricos sobre a infância e a vontade de pesquisar o ponto de vista da criança sobre a realidade que surge uma inquietação, uma possível questão de pesquisa: e as crianças, como elas pensam sobre os seus direitos?

Isso porque uma sociedade realmente justa não é simplesmente a que formula leis, mas sim a que possibilita aos cidadãos o pleno exercício dos seus direitos. E para que esse exercício aconteça, é necessário que o cidadão conheça seus direitos; tenha noção do que venha a ser um sujeito de direitos; tenha a consciência de que se ele tem um direito, alguém ou alguma instituição tem a obrigação de garanti-lo; saiba o que fazer para que esses direitos não sejam violados e, caso isso aconteça, saiba onde recorrer para receber

ajuda. Enfim, para que o indivíduo possa exercer plenamente seus direitos, é necessário, antes de qualquer coisa, ter capacidade para compreendê-los (Delval, 1994).

Todo esse percurso foi sistematizado em um projeto de pesquisa aprovado no programa de mestrado em Psicologia da UFRN em 2007.

Vencida a etapa de aprovação no mestrado, iniciamos as atividades acadêmicas em março de 2008, com aulas obrigatórias e orientação em grupo³. É importante ressaltar que as orientações em grupo são bastante positivas. Nesse espaço, todos escutam o processo de cada um e todos podem opinar e sugerir um caminho. Nós ouvimos e somos ouvidos e o processo de troca é muito valioso.

Durante as orientações discutimos textos pertinentes à temática geral: infância, constituição do sujeito, psicologia sócio-histórica e fomos constantemente instigados a refletir sobre o nosso projeto. Nesse exercício de desconstrução e (re)construção do nosso Projeto de Pesquisa concordamos com Chizzotti (1981), ao afirmar que:

A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado sistematicamente (p. 81).

Transformações ocorreram no meu Projeto. A primeira mudança foi pensada em decorrência do título do Projeto: “A criança e os seus direitos fundamentais: compreendendo como as crianças **vivenciam** os seus próprios direitos.” Aqui surge um questionamento: o que eu pretendo investigar é a forma como as crianças vivenciam os

³ Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rosângela Francischini existem seis alunos. Portanto, as orientações ocorrem em grupo.

seus direitos? Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, o termo vivência diz respeito à experiência de vida, qualquer experiência vivida conscientemente. Ou seja, se eu afirmo que pretendo compreender como as crianças vivenciam os seus direitos, o meu objetivo de pesquisa é a experiência consciente do direito, dizendo de outro modo, é o usufruto do direito. No entanto, o que pretendo investigar é como a criança atribui sentido aos seus direitos, ou seja, como elas significam os seus direitos. Assim, o meu objetivo é compreender como as crianças internalizam, se apropriam e traduzem os seus direitos fundamentais. Portanto, coube uma mudança na terminologia, e um novo título se apresenta: “A criança e os seus direitos fundamentais: compreendendo como as crianças **significam** os seus próprios direitos.”

Avançando mais um pouco, outro questionamento surge. Os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal e sistematizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/90) são: direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao **lazer**, à proteção no trabalho. Então o objetivo consiste em investigar como as crianças significam todos esses direitos? Acreditando na impossibilidade de realizar tal pesquisa no tempo previsto para o Mestrado, houve a necessidade de limitar o tema. Após algumas reflexões junto a minha orientadora e ao grupo de mestrado, optei por trabalhar pontualmente o direito ao lazer, especificamente, o direito de brincar, uma vez que, do ponto de vista da legislação, o ECA considera a atividade lúdica um direito da criança, sendo um dever do Estado, da família e da sociedade proporcionar condições para este exercício.

Diante das transformações necessárias no Projeto inicial, a presente pesquisa intitulada **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar**, tem como objetivo geral compreender como as crianças⁴ significam⁵ o direito de brincar. Sendo os objetivos específicos: investigar os sentidos atribuídos ao brincar pelas crianças; compreender como as crianças julgam o direito de brincar; identificar como o brincar comparece no cotidiano das crianças.

O que está implícito ao objetivo desta pesquisa é a compreensão de que o direito não é algo naturalizado, e sim construído socialmente. O que nos leva a pensar que a partir do contexto em que a criança vive, é possível perceber diferentes maneiras de compreensão dos seus direitos fundamentais. Assim, é possível avaliar a repercussão da Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, na própria criança. Até que ponto ela está contribuindo para assegurar o desenvolvimento da criança? Em que ela está sendo negligente? E assim, é possível, a partir da voz da criança, auxiliar o adulto a pensar em políticas mais coerentes com as necessidades e desejos da criança.

Outrossim, acreditando que as pesquisas acadêmicas podem ter um peso de intervenção para as mudanças na sociedade, pretendemos trazer para a cena a idéia do brincar como um direito e a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil, somando esforços aos já existentes no que diz respeito à necessidade de políticas públicas que tenham como foco o brincar. Isso porque quando se trata de crianças, não é possível selecionar prioridades, como saúde e educação, por exemplo. É preciso que

⁴ O termo criança, nos objetivos, faz referência a crianças de seis anos, inseridas no ensino fundamental, da rede pública de Natal.

⁵ O termo significar faz referência à idéia de atribuir significado, posicionar-se de forma apreciativa, ou seja, o que se pretende investigar diz respeito a compreender como a criança vê e julga o direito de brincar.

todos os direitos sejam garantidos igualmente, contribuindo assim para o desenvolvimento integral da criança. As crianças participantes desta pesquisa assim o disseram, também!

Para fins de organização, este documento está estruturado em sete capítulos descritos sucintamente abaixo.

Os três primeiros capítulos são discussões teóricas acerca dos três eixos conceituais abordados nesta pesquisa: infância, direitos da criança e brincar.

O primeiro, intitulado **Infância: categoria social**, aborda o conceito de infância abraçado para efeitos deste trabalho, qual seja, a perspectiva adotada pela Sociologia da Infância, que considera a infância como categoria social, um grupo geracional diferente do adulto, com habilidades e comportamentos que lhes são próprios, e que lhes permite o *status* de sujeito ativo e capaz.

No capítulo 2, **Criança: sujeito de direitos** é realizado um percurso pela história da assistência à infância no Brasil e sua articulação com os tratados internacionais, observando os cuidados dispensados a essa categoria social ao longo da história e as transformações ocorridas com a Promulgação da Constituição Cidadã e regulamentação pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

No terceiro capítulo, **Brincar: um direito fundamental**, buscamos compreender a brincadeira, atividade estruturante para o desenvolvimento infantil.

No capítulo 4 é apresentada e discutida a **Metodologia da Pesquisa**, apresentando e caracterizando o espaço da pesquisa, bem como os sujeitos e os procedimentos e materiais empregados.

O capítulo 5 consiste na **Análise e Discussão do *Corpus* da Pesquisa** no qual apresentamos e discutimos os significados atribuídos pelas crianças ao brincar e aos direitos da criança, em especial o direito de brincar, num diálogo constante com o referencial teórico adotado.

No capítulo 6 apresentamos as **Considerações Finais**, resumindo o processo da pesquisa e retomando os pontos significativos da análise do *corpus* da mesma, refletindo sobre os desafios e as possibilidades que atravessam a pesquisa acerca do ponto de vista da criança sobre seus direitos.

Por fim, o capítulo **Referência Bibliográficas**, nossos interlocutores durante todo o processo da pesquisa.

Capítulo 1

Infância: Categoria Social

*As crianças são agentes ativos que constroem suas
próprias culturas e contribuem para a produção do
mundo adulto.*

WILLIAM CORSARO

A sociologia da infância, campo do saber que pauta suas discussões acerca da infância como um conceito socialmente construído, propõe o desafio de pensar as crianças como atores sociais plenos, competentes para a promoção da mudança social no(s) seu(s) cotidiano(s) (Pinto & Sarmento, 1999; Sarmento, 2005; Soares, 2005), lançando o desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como foco central das investigações quando se trata de um estudo que busca compreender a realidade infantil (Cerisara, 2004). Nesse sentido, a pesquisa que proponho realizar, intitulada **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar**, se coloca nesse campo do saber.

Outro campo do saber que atravessa o presente trabalho são os direitos da criança, campo esse que para ser compreendido na contemporaneidade exige uma incursão histórica e uma análise social do sentimento e da concepção de infância em cada sociedade. Isso porque, à medida que a imagem da infância se configura, são

delineadas também, as noções de cuidado, as necessidades e, conseqüentemente, os direitos da criança a serem protegidos.

1.1. Infância: um conceito socialmente construído

Inicialmente, fazendo uma incursão histórica sobre o conceito de infância, é possível perceber que a mesma não é considerada, desde sempre, como uma construção social. Em determinados momentos históricos a infância foi considerada como uma categoria universal. Nesse sentido supõe-se que todas as crianças vivenciam a mesma infância.

Tomada como uma categoria universal, a infância é uma fase na qual o *infans* – aquele que não tem a palavra – se desenvolve, tanto do ponto de vista físico quanto moral. Pensada a partir dessa perspectiva, com respaldo do discurso científico – em especial o discurso das teorias psicológicas tradicionais, que explicam o desenvolvimento infantil de maneira naturalista e, portanto, operando com classificações e conceituações que almejam o *status* de lei universal (Mourão, 2004) – a infância é compreendida como uma fase inicial da vida na qual o indivíduo é imaturo com relação aos adultos, na qual falta ao indivíduo algo, na qual o sujeito “não é”, sendo foco desse olhar a incompletude ou imaturidade biopsicossocial infantil (Sarmiento, 2007).

Segundo Montandon (2001), apesar de tentativas de inserção dos sociólogos no discurso científico sobre a infância desde os anos 20, foi com Denzin, em 1977 e, sobretudo, nos anos 80, que reflexões sociológicas originais sobre a infância emergiram. A partir desse período, os trabalhos sociológicos sobre a infância se multiplicaram, com

diversos estudiosos⁶ se debruçando sobre a temática, ganhando força no discurso científico⁷. Pinto e Sarmento (1999) relatam que a partir da década de 90 foi possível ultrapassar os limites tradicionais da investigação restrita ao campo médico – que reduz a criança a um estado de imaturidade biológica, característica natural e universal de todos os seres humanos – e ao campo psicológico⁸ – que considera o desenvolvimento infantil deslocado das possibilidades de existência que são dadas a cada criança – inserindo uma perspectiva sociológica no estudo da infância.

Somando-se aos avanços citados no campo científico, de acordo com Mourão (2004), profundas alterações nas condições sociais, econômicas e culturais, no início dos anos 50, implicaram em modificações profundas no viver a infância, pelas crianças.

São exemplos de agentes importantes de tal mudança: a saída das mulheres do lar para o ingresso no mercado de trabalho; o aumento significativo e sempre crescente do número de divórcios; o desaparecimento de uma rede comunitária de apoio à educação das crianças; a recessão econômica, obrigando a um aumento da jornada de trabalho e o incremento do papel da mídia na vida diária das crianças, que tem se tornado cada vez mais intenso (Mourão, 2004).

Inaugura-se, portanto, a possibilidade de pensar a infância como uma construção social, dependente, ao mesmo tempo, do contexto social e do discurso intelectual. É principalmente por oposição à concepção da infância unificada, considerada como um

⁶ Dentre os autores que nos anos 80 passam a discutir a infância com olhar sociológico chamo atenção para: Corsaro (1997); James e Prout (1990); Jenks (1982) e Qvortrup et al. (1994).

⁷ Para aprofundamento sobre a epistemologia da Sociologia da Infância, consultar: Montandon (2001).

⁸ É importante ressaltar que a Psicologia avançou em seus estudos, sendo essa perspectiva naturalista uma forte tendência das teorias psicológicas nos anos 80.

simples objeto passivo de uma socialização regida pelo adulto e por instituições⁹, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância¹⁰ (Sirota, 2001).

De acordo com Sirota (2001), o estudo do historiador Ariès (1981), que atribui à visão da infância uma relação direta com o contexto social e o discurso intelectual, pode ser considerado um marco nesse novo olhar sobre a criança, abrindo caminho para a Sociologia da Infância.

Fazendo um breve resumo histórico sobre a infância, segundo Ariès (1981), na Idade Média não existia o sentimento de infância. Isso não significa dizer que as crianças não eram consideradas. No entanto, a consciência de peculiaridades dessa fase de desenvolvimento, distinguindo-as dos adultos, não existia. O período da infância era passageiro; tão logo a criança nascida não precisasse da solicitude da cuidadora (mãe ou ama), ela já entrava na vida dos adultos, convivendo com os pais nos mesmos ambientes. No fim século XVI surge no contexto familiar o sentimento de infância como “paparicação”, no qual a criança era percebida como um ser gracioso, que relaxava os adultos. Fora do ambiente familiar, no século XVII, críticas ao sentimento de “paparicação” se tornam significativas, e conseqüentemente, surge um sentimento de

⁹ A institucionalização da infância é um fenômeno presente em toda a história do conceito de Infância. Para aprofundamentos, consultar: Ariès (1981) e Sarmiento (2004).

¹⁰ Essa oposição “deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator.” (Sirota, 2001, p.9-10).

negação a essa infância “papurizada” por parte dos escolásticos e estudiosos da época. Segundo eles, era preciso disciplinar essas “frágeis criaturas de Deus”, pois uma criança mimada não se tornaria um bom homem. Aqui emerge um novo sentimento de infância e as primeiras preocupações em se conhecer as peculiaridades psicológicas dessa fase da vida, além de uma preocupação moral, a fim de se obter um maior controle no desenvolvimento dessa criança e futuro cidadão. Esse novo sentimento, nascido fora do ambiente familiar, por sua vez, passou a habitar as famílias do final do século XVII. Ainda no século XVII, associado a esse sentimento de infância, surgem as primeiras preocupações com a higiene e a saúde física das crianças. É nesse século que se inaugura não apenas a preocupação com o futuro da criança, mas também com a sua existência no presente, sendo no século XVIII que as crianças assumem lugar central nas famílias. No entanto é no século XIX que um anúncio do sentimento moderno de infância comparece, uma vez que se instala a tendência em separar o mundo das crianças do mundo dos adultos (Ariès, 1981).

Como pode ser observado, de acordo com Ariès (1981), até final do século XVI a infância não foi reconhecida como uma categoria de pessoas diferenciadas dos adultos. Depois do século XVII as crianças parecem ter sido individualizadas. Contudo, essa individualidade, que as diferenciou dos adultos, também as transformou em uma categoria de sujeitos com algum tipo de incapacidade e que, por esta razão, necessitava de controle da família e da escola¹¹.

¹¹ A escola é uma instituição que emerge no bojo dessas transformações do conceito de infância, sendo estruturada justamente para atender as crianças.

Por outro lado,

A historiografia mais recente sobre a infância (e.g. Pollock, 1983; Hendrick, 1994; Becchi e Julia, 1998; Heywood, 2002) tem considerado que, mais do que ausência da consciência da infância, na Idade Média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das idéias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna idéia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (Sarmiento, 2007, p.28).

É a essa fase própria do desenvolvimento humano que a Sociologia da Infância vai denominar “categoria social”.

1.2. Infância: categoria social

Pensar a infância como uma “categoria social” implica afirmar a existência de um grupo geracional diferente dos adultos, sim, mas não por ser incapaz, e sim por ter habilidades e comportamentos que lhes são próprios, e que lhes permitem o *status* de sujeitos ativos e capazes.

Olhando sobre a perspectiva de categoria social, James, Jenks e Prout (1998 citado por Sarmiento, 2007) fazem um panorama da construção histórica de imagens

sociais da infância no Ocidente, sem abordar o fenômeno de forma linear, ao longo do tempo. De acordo com esses autores, é possível pensar em três imagens da criança: a criança pré-sociológica, que consiste nas representações tradicionais da infância, considerada como uma fase universal; a criança sociológica, que corresponde à representação de crianças como integrantes de uma categoria geracional distinta, com estatuto próprio; e a criança socialmente desenvolvida, que corresponde uma fase intermediária das representações da criança.

Os autores citados por Sarmento (2007), ao discorrerem sobre a criança pré-sociológica, descrevem cinco imagens presentes na história da infância, que serão descritas a seguir. São elas: a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente. Essas imagens, no entanto, não estão presentes simultaneamente, em todos os momentos históricos; ora uma delas dominava, ora coexistiam várias, ora uma delas se sobrepunham às outras e que moldavam e continuam a moldar as práticas dos adultos para com as crianças.

A criança má, advinda do pecado original, precisa ser controlada, uma vez que apresenta potencialidades permanentes para o mal. Segundo Sarmento (2007), a referência filosófica para essa imagem de criança é a teoria de Hobbes, com a idéia de controle absoluto dos pais sobre as crianças. Fazendo uma análise dos nossos dias, Sarmento (2007) afirma que “Contemporaneamente, a criança má é vislumbrada nas imagens produzidas sobre as crianças das classes pobres (...)” (p.31). No Brasil, pode-se pensar que essa representação da criança comparece nos discursos que fazem uso da terminologia “menor”, ao fazer referência às crianças e jovens da classe pobre, em

contrapartida ao uso do termo “criança”, para referir-se aos filhos da classe média e classe média alta, por exemplo.

A criança inocente tem origem na idéia da infância como a idade da pureza, da bondade, da inocência. Tem em Rousseau a sua ancora filosófica, que defendia a idéia de uma natureza genuinamente boa, sendo o meio social o responsável pela perversão dessa natureza. Daí a necessidade de controle dos espaços sociais habitados pelas crianças. Como é possível perceber, Rousseau trabalha com a idéia de dicotomia entre o natural e o social, havendo, em seu discurso, uma tensão em que o homem precisa ser educado de forma a moldar a natureza e se enquadrar nas regras sociais, se constituindo cidadão. Educação essa que deve respeitar os estágios naturais de seu desenvolvimento, inaugurando a idéia de desenvolvimento como processo (Pereira, 2004; Vasconcellos, 2008¹²). Essa imagem de criança faz eco, nos dias de hoje, nos modelos pedagógicos centrados na criança.

A criança imanente traz a idéia de um potencial de desenvolvimento a partir da aquisição da razão e da experiência. A base filosófica dessa imagem da infância é John Locke, que acredita que “a imanência da criança torna cada ser humano um projecto de futuro, mas que depende, sempre, da ‘moldagem’ a que seja submetida à infância.” (Sarmiento, 2007, p.32). É possível pensar que, atualmente, essa imagem da infância faça coro com a imagem de criança inocente, comparecendo nos modelos de educação infantil.

¹² Mario Sérgio Vasconcelos em palestra “Construção de Valores na Escola e Implicações Educacionais”, proferida no dia 16 de setembro de 2008.

As crianças naturalmente desenvolvidas, antes de serem seres sociais, são seres naturais que estão em processo de maturação natural, sem influência do social. Essa imagem assenta-se em determinadas vertentes da psicologia do desenvolvimento, desenvolvida especialmente por Piaget, a principal referência para a compreensão da criança no século XX¹³, principalmente para a pedagogia, a medicina e as políticas públicas (Sarmiento, 2007).

Por último, a imagem de criança inconsciente, que tem sua origem na teoria psicanalítica. A criança se desenvolve influenciada diretamente pelo inconsciente, portanto, não possui autonomia sobre seus comportamentos e vivencia um conflito relacional com as figuras parentais.

De acordo com Sarmiento (2007), é possível perceber, nos estudos ocidentais da modernidade, a presença da idéia de natureza universal da infância. Esses estudos que se desenvolvem, primordialmente, em torno de duas ideias conflituais da infância, que atualizam as duas idéias de infância identificadas por Ariès, a “criança-bibelot” e a “criança-irracional”. Em resumo, a criança anjo, inocente e a criança demônio, rebelde. Essa dicotomia vem desde a antiguidade influenciando as representações sociais modernas das crianças (Sarmiento, 2004) e consequentemente, nos cuidados que lhe são dispensados.

Essa idéia de natureza universal da infância é contrária à defendida pela Sociologia da Infância, que preconiza a cultura como agente transformador da infância. Para esse campo do saber, portanto, é preciso ter em mente que não existe uma fase

¹³ Outros autores que contribuíram para a noção de infância no século XX foram: Freud, Vygotsky, Makarenko, Wallon e Watson.

universal onde cabem todas as crianças. A infância deve ser pensada como contemplando uma “diversidade de formas e modos de desenvolvimento das crianças, em função da sua pertença cultural (...)” (Sarmiento, 2007, p.35).

Diante disso, a Sociologia da Infância vem propor um conhecimento que se liberte das imagens fixas de infância, historicamente constituídas na sociedade ocidental. Sob a ótica desse campo do saber da Sociologia, a infância é diferentemente construída, a partir de processos socioculturais, processos contraditórios que estão sob influência das relações políticas e econômicas e os impactos diferenciados nos grupos sociais. Esses aspectos são continuamente atualizados na prática social, nas interações entre crianças e entre crianças e adultos (Sarmiento, 2005). Acrescenta-se as distintas inserções sociais dos sujeitos e da sua atividade sobre o social. Portanto, “distintas culturas, bem como as **histórias individuais**, constroem diferentes modos de infância.” (Franklin, 1995, p.7 citado por Pinto & Sarmiento, 1999, p.17 – *grifo nosso*).

Destarte, não parece adequado se pensar em uma única infância, mas em infâncias que são construídas a partir de cada época, de cada ciência, de cada cultura, enfim, de cada contexto. Conceitos mutáveis de acordo com o lugar de onde se olha a infância. Faz sentido, portanto, a idéia de infância como uma categoria social com estatuto próprio, vivência plural, heterogênea.

Segundo Sarmiento (2005), para além das diferenças individuais, o principal desencadeador dessa heterogeneidade são as condições sociais em que vivem as crianças, ou seja, apesar das especificidades biopsicológicas vivenciadas por todas as crianças – processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social – que pode ser considerado um fator homogeneizador das infâncias vivenciadas pelas crianças, os diferentes espaços

estruturais (etnia, gênero, classe social, cultura) pelos quais as crianças circulam, diferenciam profundamente o modo de vivenciar a infância.

No entanto, levar em conta os fatores da heterogeneidade presentes na infância não nos exime de considerá-la como uma categoria social, tipo geracional, própria. A infância, como categoria, se define pelos limites etários, que aqui no Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, se configura como a faixa-etária de 0 a 11 anos. Além disso, há fatores sociais transversais à posição de classe, ao gênero, à etnia ou à cultura, que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais, uma vez que as crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real (Pinto & Sarmiento, 1999).

Por isso a Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceitual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, “e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero etc.” (Sarmiento, 2005, p.371).

Ainda sobre essa distinção entre infância e criança, para Sarmiento (2007) a infância é um conceito variável no espaço e no tempo, e a criança um sujeito encarnado, contextualizado que vivencia a infância que lhe for possível.

Outro passo fundamental para a desconstrução das imagens universais de infância consiste em observar que essas se caracterizam mais por traços de negatividade da infância do que por traços universais, de ordem biológica ou simbólica. “A criança é

considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’. A infância como a idade do não (...)” (Sarmiento, 2007, p.33).

Ao contrário de pensar a infância em relação a um parâmetro adultocêntrico, indicando aquilo que falta à criança quando comparada a um adulto, é importante observar, como indica Sarmiento (2004) que:

“(...) a infância deve a sua diferença não à *ausência* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à *presença* de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico que residem, à cultura de origem e etnia todas as crianças do mundo tenham algo em comum.” (p.35).

Essa característica é, segundo a Sociologia da Infância, comum ao grupo geracional infância, ou seja, o modo diferenciado de interpretação do mundo, caracterizado pela articulação complexa de modos de pensar e de agir autônomos em relação aos adultos, constitutivo das “culturas infantis” (Pinto & Sarmiento, 1999; Sarmiento, 2005). Portanto, as manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças, sendo a **cultura infantil**¹⁴, a mais importante característica na diferenciação da infância (Sarmiento, 2007).

¹⁴ Há algumas controvérsias referentes à existência de uma autonomia na cultural infantil, no sentido de questionar se as significações atribuídas pelas crianças à realidade se estruturam de forma a consolidar um sistema simbólico relativamente padronizado e autônomo. Para este estudo, partiremos do pressuposto sustentado por Corsaro (1997), Sarmiento (2004) e outros, que falam na perspectiva de que é possível pensar em formas culturais infantis autônomas.

A partir dessa perspectiva, o espaço social da infância é um espaço construído, onde as crianças são reconhecidas com identidade própria e modos de vida distintos dos adultos, constituindo-se como um grupo social. Portanto, concordando com Pinheiro (2006), faz-se necessário diferenciar o lugar social ocupado pela criança.

Diferenciação que não está relacionada tão-somente à idade, mas a fatores outros: sua participação no processo produtivo; tempo de escolarização; a socialização no interior da família e da comunidade; as atividades cotidianas desenvolvidas pela criança – desde as brincadeiras até as tarefas por elas assumidas (Pinheiro, 2006, p.36).

De acordo com Sarmento (2004), existem características das culturas da infância que são universais, comparecendo em qualquer infância vivenciada pela criança, independente do contexto social. Isso porque as crianças estabelecem, nas suas interações, “ordens sociais instituintes”, que norteiam as relações de conflito e cooperação entre seus pares (Ferreira, 2002 citado por Sarmento, 2004); assim como lançam mão de estratégias, próprias do universo infantil, para compreender e interferir no mundo dos adultos (Vasconcellos & Sarmento, 2007).

São características próprias das culturas infantis, por exemplo, os modos de significação do real; construções autônomas que não se subordinam à lógica formal, mas sustentam a lógica da contradição; e a presença de elementos como os brinquedos e jogos (Sarmento, 2004).

Ainda de acordo com Sarmento (2004), as culturas infantis são estruturadas por quatro eixos. São eles: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

No eixo interatividade, Sarmento (2004) chama particular atenção para a cultura de pares, que consiste em “um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e

preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com seus pares.” (Corsaro, 1997, p.114 citado por Sarmiento, 2004, p.23).

De acordo com Sarmiento (2004) a formação da identidade da criança é mediada pelas instituições sociais como família e escola, pela comunidade, mas é especialmente a cultura de pares que permite à criança apropriar-se e reproduzir as diferentes realidades. Essa aprendizagem interativa, ou seja, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços em comum.

Apesar da importância atribuída à cultura de pares na formação da identidade da criança, Sarmiento (2004) não desconsidera o papel desempenhado pela interação com o mundo dos adultos na formação da criança, em especial as formas continuadas de controle dos adultos para com as crianças, particularmente, nos brinquedos e jogos infantis.

Outro eixo estruturante das culturas infantis é a ludicidade, que se constitui como um traço fundamental das culturas infantis. Sobre o lúdico, Sarmiento (2004) faz uma colocação importante:

Brincar não é exclusivo das crianças; é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças mais fazem de mais sério (p.25).

Com a afirmação acima, fica evidente a importância do brincar para o ser humano, em especial para a criança. Nesse momento, não será abordada a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que o capítulo 3 desta dissertação

tem esse propósito. Por ora, o que importa registrar é o caráter estruturante do lúdico nas culturas infantis, uma vez que o brincar favorece a recriação do mundo pela criança; assim como é um fator fundamental na produção das fantasias infantis, outro fator estruturante das “culturas infantis” (Sarmiento, 2004).

Portanto, a fantasia do real consiste no terceiro pilar das culturas infantis, uma vez que faz parte do modo como a criança atribui sentido ao mundo. De acordo com Sarmiento (2004), as crianças reconstróem criativamente o real pelo imaginário, seja transpondo personagens fictícios para a realidade, seja interpretando a realidade de modo fantasioso. No mundo infantil, realidade e fantasia se encontram efetivamente associados, sendo a estruturação não literal das condições de existência o que permite à criança viver em condições aceitáveis para a mesma.

Poderemos de resto, justamente, interrogar-nos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre uma projeção do imaginário e se o “real” não é, afinal, o efeito da segmentação, da transposição e da recriação feitas no ato de interpretação de acontecimentos e situações.

Nas culturas infantis, todavia, este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. Esta transposição imaginária das situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, esta ‘não literalidade’ (Goldman e Emminson, 1987), está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência (Sarmiento, 2004, p.26).

A fantasia do real também comparece no modo como a criança se apropria dos objetos, uma vez que, no universo infantil, estes nunca exercem apenas a função que lhe

foi dada *a priori*, sendo imbuídos de funções outras que a criança julgue cabível (Sarmiento, 2004). É justo, a partir dessa característica de fantasiar o real, que um cano, aparentemente sem uso, transforma-se em um cavalo para uma criança que trabalha beneficiando castanha de caju, na comunidade “Amarelão”, no interior do Estado do Rio Grande do Norte, conforme apresentado por Oliveira (2004).

A fantasia do real, que implica na não literalidade do mundo para a criança, é complementado pelo quarto eixo estruturante, a reiteração, que consiste na não linearidade temporal. Para Sarmiento (2004),

O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.

A criança constrói os seus fluxos de (inter)acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (agora diz tu, agora sou eu), propostas de continuidade (e depois... e depois) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (pronto, não brinco mais contigo) (Sarmiento, 2004, p.28).

Retomando, Sarmiento (2004) nos apresenta os quatro eixos estruturantes do lugar das crianças, qual seja, o lugar das “culturas da infância”. No entanto, o fato do lugar das “culturas de infância” ser composto por eixos estruturantes, não implica em um lugar estático; pelo contrário, o lugar das “culturas da infância” é continuamente reestruturado a partir de cada momento histórico-cultural no qual o grupo geracional infância está inserido.

Outro fator que não pode ser ignorado, quando se estuda as “culturas da infância” é a relação existente entre as crianças e a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais disponibilizados pela sociedade. Dizendo de outro modo, as crianças

internalizam o que é produzido socialmente, se apropriam desse conteúdo e externalizam com características peculiares à categoria social infância (linguagem, gestos, brincadeiras). Pois, como afirma Pinto e Sarmento (1999), “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexibilidade social global.” (p.22).

Vasconcellos e Sarmento (2007), concordando com Pinto e Sarmento (1999), afirmam que as crianças vivenciam a cultura de pares quase sempre mediadas por adultos. No entanto, não perdem a singularidade das suas ações, ressignificando a cultura e “reinventando o mundo”.

Pinto e Sarmento (1999) afirmam que a categoria social infância é fortemente influenciada pelas idéias que os adultos têm das crianças, idéias essas que são, na maior parte dos deveres, reprodução do discurso científico sobre a infância, que nos tempos modernos e pós-modernos, é o discurso dominante, contribuindo de forma decisiva nos modos de interpretação da realidade, e nas práticas dos adultos para com as crianças. Portanto, é importante ressaltar que a “cultura da infância” depende dos processos de significação dos lugares reconhecidos como de criança, existentes em cada comunidade (Vasconcellos & Sarmento, 2007).

Desse modo, a interpretação das “culturas infantis” não pode ser realizada sem o devido olhar ao contexto de produção, ou seja, é imprescindível a análise das condições sociais em que as crianças vivem; mas também os modos de interação e os sentidos que são atribuídos pela criança à realidade social (Pinto & Sarmento, 1999).

Nesse sentido, as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir (Sirota, 2001). Desse modo, as crianças são produto e produtores da sociedade, o que implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte desses sujeitos, de produção de “culturas infantis”.

Portanto, olhar a infância como uma categoria social capaz de produzir cultura se configura como um avanço proporcionado pela Sociologia da Infância para pensar as crianças como sujeitos ativos, que falam e agem sobre o social, sendo possível afirmá-los como cidadãos, sujeitos de direitos com competência para participar na organização da sua realidade.

É sobre essa criança, sujeito de direitos, que iremos tratar no próximo capítulo.

Capítulo 2

A Criança: Sujeito de Direitos

*Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.*

*Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os diretos da criança
Todos têm de respeitar.*

*Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...*

*Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.*

*Lamber o fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!*

*Um passeio de canoa,
Pão lambuzado de mel,
Ficar um pouquinho à toa...
Contar estrelas no céu...*

*Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!!!*

(Ruth Rocha)

Pensar em criança hoje é pensar em um sujeito de direitos¹⁵, ativo no processo de construção da sua identidade. Mas essa história nem sempre foi assim. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos resulta de um percurso historicamente construído a partir de transformações ocorridas no Estado, na sociedade e na família (Brasil, 2006b).

Nesse sentido, olhar a criança como sujeito de direitos implica olhar a infância como categoria social, produto da cultura que circunscreve uma determinada faixa etária de sujeitos que compõem uma formação social, o que requer, necessariamente, compreendê-la a partir do social, numa visão relacional com as demais categorias sociais, instituições e cultura que a cerca. Essa compreensão é possibilitada pela análise das práticas sócio-culturais relativas à criança, quais sejam, as ações e os discursos que, de algum modo, a constitui, uma vez que não é possível pensar o sujeito deslocado do seu contexto social (Martins, 1999).

Como afirma Pinto e Sarmento (1999),

Se é verdade que existem crianças desde que existe a humanidade (...) é igualmente verdade que a maneira como as crianças são vistas na sociedade, os seus modos de pertença social e as políticas e orientações que lhe são consagradas, bem como os procedimentos dos adultos para com elas, variam ao longo da história (p.9).

Concordando com Sarmento (2005), Pinheiro (2006) considera “a criança e o adolescente não apenas como segmentos etários, caracterizados por critérios biológicos, mas como sujeitos sociais que ocupam ou não determinados lugares na vida social, a partir

¹⁵ Apesar da não concretização dos direitos para todas as crianças, o que é comum na realidade brasileira, é possível observar um denso movimento social em prol da garantia desses direitos a todas as crianças.

de significados que lhes são atribuídos pela teia de relações que se engendram na sociedade brasileira.” (p. 36).

Diante disso, é preciso analisar as “encarnações sócio-históricas”, ou seja, se faz necessária uma análise das condições socio-culturais de cada tempo histórico vivido pela criança para que possamos compreender o papel ocupado pelo infante em nossa sociedade nos dias atuais. É esse o exercício pretendido neste capítulo: um percurso pela história dos direitos de crianças e adolescente nos tratados internacionais e no Brasil.

2.1. Os direitos da criança nos documentos internacionais

As investigações sobre o tema “direitos da criança” em âmbito mundial demonstram que até o fim do século XV a criança estava diretamente ligada ao poder dos pais sobre ela, que tinham total domínio sobre o destino dos seus filhos. Além disso, não havia uma separação entre crianças e adultos como categoria social, discussão presente no primeiro capítulo desta dissertação. Desse modo, não era possível pensar em uma diferenciação das necessidades das crianças. Somente a partir do século XVI essa diferenciação entre crianças e adultos entra em curso, ganhando força e gerando mudanças no espaço social no século XVII. No século XIX, com a contribuição das diversas ciências, tais como a pedagogia, a psicologia e a medicina, foi possível marcar claramente a separação entre crianças e adultos, definindo a infância como uma categoria social especialmente vulnerável, necessitando de cuidados específicos e proteção (Soares, 1997), o que favorece a emergência do pensamento acerca dos direitos da criança.

Em nível internacional, no século XX, o pensamento da criança como sujeito de direitos emerge e a categoria social infância passa a ter lugar nas leis e códigos de vários

países, uma consequência da evolução dos direitos humanos ao longo dos anos e do aumento de investimentos sociais na infância para fins de garantir a qualidade da sociedade futura (Souza, 2002; Soares, 2005).

A representação social de criança como sujeito de direitos ganha força e em 1921 a Liga das Nações¹⁶ constituiu um comitê com a finalidade de discutir as estratégias de proteção da criança, assim como a proibição do tráfico de crianças e mulheres e é constituída a Associação Internacional para a Proteção à Infância (Soares, 2005).

No ano de 1924 foi adotada a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança como consequência das discussões do comitê da Liga das Nações. Essa Declaração foi composta, inicialmente, por cinco princípios, tendo sido posteriormente acrescido dois outros, totalizando sete princípios na sua versão final. Soares (2005) analisa a referida Declaração, e constata que, partindo da premissa básica de que a criança tem que ser colocada em “primeiro lugar”, a dimensão de proteção e ajuda é uma constante em todos os princípios do documento.

Sobre a Declaração de Genebra, é possível encontrar, na literatura, posicionamentos diferenciados quanto à efetividade desse documento para a construção da idéia da criança como sujeito de direitos. Para Souza (2002) a Declaração de Genebra não teve o impacto necessário ao pleno reconhecimento internacional dos direitos da criança, possivelmente devido ao insucesso da Liga das Nações. Por outro lado, Soares (2005) considera-a “(...) momento-chave de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos.” (pp.28-29), uma vez que o texto dessa Declaração

¹⁶ A Liga das Nações foi uma organização internacional que precedeu a Organização das Nações Unidas e tinha como objetivo manter a paz no mundo.

aborda os deveres da humanidade para com as crianças, enfatizando a premissa da criança como prioridade, bem como a necessidade de proteção (Soares, 2005).

Após um período de adormecimento no interesse pelos direitos da pessoa humana, é no pós segunda guerra mundial que, em decorrência das condições de pobreza que a Europa se encontrava e da grande quantidade de órfãos de guerra, que uma preocupação com a sistematização dos direitos da criança emerge com mais força. Assim, em 1946 é fundado o Fundo das Nações Unidas para a Infância¹⁷, órgão internacional que tem importante participação na luta pela defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente, cujo objetivo consiste em favorecer o oferecimento de serviços de “saúde, educação, nutrição e bem-estar” (Soares, 2005, p.30) para crianças.

Outro passo importante para a história dos direitos da criança ocorreu em 10 de dezembro de 1948, na cidade de Paris, onde é elaborada e aprovada pela Assembléia das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Gomes, Caetano & Jorge, 2008).

Observando o referido documento, a Organização das Nações Unidas¹⁸ considera e explicita, no preâmbulo da Declaração, que o reconhecimento da dignidade do homem e da igualdade de direitos são fatores essenciais para a liberdade, justiça e paz no mundo, sendo o não reconhecimento desses direitos o fator motivador dos atos de barbárie na humanidade. Considera, também, a importância fundamental de um regime de direito a fim de garantir a proteção dos homens, sendo essencial o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações. Acrescenta-se a esse regime a fé nos direitos fundamentais, no

¹⁷ Deste momento em diante: UNICEF.

¹⁸ Deste momento em diante: ONU.

valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e mulheres, dentre outras considerações. Portanto, proclama a Declaração dos Direitos Humanos (1948)

(...) como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (Preâmbulo).

Considerada como marco referencial para todo o debate sobre os direitos humanos, a Declaração supracitada é o primeiro documento oficial construído no âmbito das Nações Unidas para garantir a igualdade de direitos internacionalmente. Bobbio (1992), autor da obra “A era dos Direitos”, referência na temática dos direitos humanos, reconhece e ratifica a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerando esse documento como o fundador do reconhecimento dos direitos do cidadão no mundo, mobilizando a partilha de valores comuns por todas as sociedades.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de não abordar diretamente a criança como sujeito de direitos, favorece essa discussão uma vez que reconhece a criança como objeto de cuidados e assistência especial. Nesse sentido, o item 2 do artigo XXV dispõe que “a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especial.

Todas as crianças¹⁹, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social".

Soares (2005) concorda com Bobbio (1992) no que diz respeito à importância da Declaração para o alargamento do alcance do conceito de direitos no mundo. Em contrapartida, discorda de Souza (2002) quando este afirma o documento como reconhecedor dos direitos da criança. Soares (2005), utilizando como referência Ponte (2002), afirma que a Declaração dos Direitos Humanos é direcionada para o direito dos adultos, observando a infância a partir da perspectiva protecionista e valorizando a autoridade dos pais. Portanto, "O conceito de direitos continuava, apesar de alargado na sua abrangência, a não contemplar o grupo social da infância na sua especificidade." (Soares, 2005, pp.14-15).

A Declaração dos Direitos Humanos (1948), apesar de não ter como foco a criança, favoreceu o fortalecimento dos movimentos sociais em prol dos direitos dessa parcela da população, o que gerou modificações na Declaração de Genebra e pressionou o Comitê Social Provisório do Conselho Econômico e Social da ONU para a necessidade de se elaborar uma segunda carta dos direitos da criança. No entanto, apenas em 1957 voltou-se a trabalhar na elaboração do novo documento, a Declaração dos Direitos da Criança, sendo esse documento aprovado em Assembleia Geral, em 20 de novembro de 1959, e adotado por unanimidade, pelos então 78 Estados-parte da ONU (Soares, 2005).

Na Declaração dos Direitos da Criança, afirma-se que a criança, "em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais (...)"

¹⁹ É importante ressaltar que para a Organização das Nações Unidas, considera-se criança todos os sujeitos de 0 a 18 anos.

(Declaração dos Direitos da Criança, 1959, Preâmbulo). Esta visa que a criança tenha uma “infância feliz” e possa gozar dos direitos e liberdades enunciados pelo presente documento, apelando para o reconhecimento de tais direitos por parte dos pais, dos homens, das organizações voluntárias e do Estado. Constituída por dez princípios, ressalta-se, para fins do presente trabalho, o princípio 7º:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário.

Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla **oportunidade para brincar** e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste **direito**. (Declaração dos Direitos da Criança, 1959, *grifo nosso*)

Como é possível observar, o brincar comparece como importante para a criança, constituindo-se, portanto, como um direito que deve ser zelado pela sociedade e pelo Estado. Analisando a referida Declaração, uma consideração é importante; o princípio 7º permite a interpretação de que, para a Declaração dos Direitos da Criança, o brincar é tão importante quanto o acesso à educação, uma vez que o acesso ao brincar e ao educar visa os mesmos propósitos na criança, qual seja: “(...) desenvolver as suas aptidões, sua

capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.” (Declaração do Direito da Criança, 1959, princípio 7).²⁰

Gomes, Caetano e Jorge (2008) acreditam no valor da Declaração dos Direitos da Criança uma vez que essa ratifica o lugar da criança como sujeito de direitos, “preservando sua dignidade de pessoa humana.” (p.62). E Souza (2002) atribui à referida Declaração um marco moral para os direitos da criança, uma vez que a mesma afirma, no preâmbulo, que “a Humanidade deve dar à criança o melhor de seus esforços.” Soares (2005) também acredita no valor do novo documento, considerando-o inovador, principalmente no que diz respeito ao direito de ter um nome e uma nacionalidade, favorecendo a identidade da criança, bem como o direito de brincar. Segundo a autora, esses direitos fazem referência a dimensões que vão além das necessidades básicas, associadas à sobrevivência da criança, característica marcante do texto anterior, qual seja, a Declaração de Genebra do Direito da Criança (1924).

Com efeito, a principal contribuição da Declaração dos Direitos da Criança consiste em inaugurar a “Doutrina da proteção integral da criança²¹”, uma vez que reconhece a necessidade de ações para a criança que dêem conta “da sua falta de maturidade física e intelectual (...)” (Declaração do Direito da Criança, 1959, Preâmbulo). Seguindo o texto do documento, a Declaração explicita que a criança, em decorrência da imaturidade física e intelectual - que posteriormente foi traduzido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como condição peculiar de pessoa em desenvolvimento - deve ter assegurado o direito de

²⁰ A importância atribuída ao direito de brincar, quando comparado com outros direitos como a educação, a saúde, dentre outros, na sociedade atual, será abordada mais detalhadamente no decorrer do texto.

²¹ No Brasil, a Doutrina da Proteção Integral é inaugurada com a Constituição Federal de 1988 e sistematizada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

desenvolver-se de maneira completa e saudável, necessitando, para isso, ter acesso a oportunidades e serviços disponíveis (Souza, 2002)

De acordo com Souza (2002), o documento supracitado, apesar de ter caráter *jus cogens*, ou seja, ser dotado de “força obrigacional” aos signatários, não resultou, em termos práticos, em medidas efetivas de proteção. No entanto, configurou-se como o início de uma nova doutrina relativa aos cuidados com a criança, inaugurando um novo olhar sobre a mesma, abrindo a possibilidade de enxergá-la como detentora de direitos, tendo inclusive, seus princípios incorporados ao texto de convenções posteriores, como é o caso do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos²² que, no artigo 24, dispõe sobre os direitos infantis, da necessidade de proteção da criança por parte da família, sociedade e do Estado²³ e do direito de ser registrada, ter um nome e uma nacionalidade.

Outro documento que incorporou os princípios da Declaração do Direito da Criança foi o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que reconhece, no artigo 10º, a importância de: assistência à família, especialmente durante o tempo de criação e educação dos filhos; proteção especial às mães durante e após a gestação de um filho; e medidas de proteção econômica e social que devem ser tomadas em prol de todas as crianças e adolescentes. Ainda no referido Pacto, no artigo 12º, há preocupação com a diminuição da mortalidade infantil, bem como com o pleno desenvolvimento da criança.

²² Adotado pela Resolução n. 2.200, na XXI da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992, posteriormente a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (Pinheiro, 2006)

²³ A co-responsabilização da família, sociedade e Estado na garantia dos direitos da criança prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, que será abordado adiante, já é determinada no Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, datado de 1966.

A ONU, percebendo que a Declaração dos Direitos da Criança não garantia a adoção de medidas efetivas de proteção para a criança pelos Estados, provocou uma discussão acerca da necessidade de uma Convenção das Nações Unidas para o direito da criança que tivesse alcance internacional e força obrigacional, gerando maior comprometimento por parte dos Estados. Assim, em 1979²⁴, a Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, por iniciativa da delegação da Polônia²⁵, deflagrou um projeto de Convenção para os direitos da criança.

Ainda em 1990, em 02 de setembro, a Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada, em 1989, entra em vigor e nela são promulgados os direitos civis e políticos e os direitos de expressão e participação da criança, dois atributos fundamentais para o exercício da cidadania (Souza, 2002; Soares & Tomás, 2004). No dia 24 de setembro de 1990²⁶, a Convenção dos Direitos da Criança²⁷ é ratificada pelo Brasil.

Os teóricos dos direitos da criança tendem a considerar, de uma forma mais ou menos crítica, que a Convenção é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã, e para a afirmação do protagonismo infantil. (...) No entanto, colide com as práticas sociais, havendo um hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos

²⁴ Ano Internacional da Criança.

²⁵ Soares (2005) esclarece que o fato da proposta da Convenção dos Direitos da Criança ter vindo da Polônia é atribuído à atuação de Henryk Goldszmit. Mais conhecido como Janusz Korczak, foi um médico pediatra, pioneiro do bem-estar infantil e autor das obras *Pedagogia Divertida* e *Quando eu voltar a ser criança*.

²⁶ Em 1996, cento e oitenta e seis países haviam ratificado a Convenção. Em 1998, dos cento e noventa e três países existentes no mundo, dois não haviam ratificado a Convenção, não o fazendo até o presente momento. São eles: os Estados Unidos da América e a Somália.

²⁷ Deste momento em diante: CDC.

de participação das crianças, explicado pela herança sócio-cultural da invisibilidade e ‘afonia’ das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos (Soares & Tomás, 2004, p.150-151).

Souza (2002) também avalia positivamente a CDC. Essa Convenção, sempre orientada para alcançar o “interesse maior da criança”, é considerada pelo referido autor como um documento, como um texto normativo, com parâmetros ajustáveis às diferentes realidades dos Estados Partes, sendo, por esse motivo, referência para as políticas legislativas desses Estados. De acordo com o referido autor, com a Convenção,

A comunidade internacional demonstrou ter ciência de que o respeito aos direitos humanos começa com a maneira pela qual a sociedade trata as suas crianças. Uma sociedade que respeite os direitos da criança dará liberdade e dignidade aos jovens, criando as condições em que possam desenvolver todas as suas potencialidades e preparar-se para uma vida adulta plena e satisfatória (Souza, 2002, s/p).

Somando-se a isso, apesar de não utilizar a expressão Doutrina da Proteção Integral, é a CDC quem consolida essa Doutrina inaugurada pela Declaração dos Direitos da Criança (1959) e desenvolvida por documentos posteriores, como é o caso do Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos (1992) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992) apresentados anteriormente, uma vez que reconhece a necessidade de proteção e atendimento integrado, articulando todos os direitos da criança (Veronese, 1999; Souza, 2002).

Soares (2005) concorda com Souza (2002) no que diz respeito à importância da Convenção, afirmando que a mesma busca considerar “as múltiplas faces que a infância assume ao nível global” (p.34). Ademais, a autora afirma que a CDC representa uma

revolução nos direitos da criança, uma vez que adota um formato que gera compromissos efetivos aos Estados que a ratificam, obrigando-os a aplicarem seu conteúdo nas leis internas de cada país, gerando, portanto, maior impacto dos princípios da Convenção no dia-a-dia das crianças²⁸. Por fim, com a inserção de direitos relacionados à tomada de decisão da criança e a ter voz ativa nos processos que lhes dizem respeito, por exemplo, a CDC instaura uma nova concepção sobre a infância: categoria social formada por sujeitos de direitos, ativos, capazes de produzir cultura, concepção essa que não exclui outras representações sociais da criança, que passam a coexistir em um mesmo espaço e tempo.

Diante do exposto acima, é possível observar uma evolução dos direitos da criança ao longo dos anos. No Brasil, a história da emergência da criança como sujeito de direitos seguiu um caminho que ora se aproximou do movimento internacional, ora seguiu “seu rumo”, construindo uma história própria de assistência à infância. Observemos como se deu esse processo no Brasil.

2.2. Políticas Públicas para a infância no Brasil

Antes de iniciarmos uma caminhada pelos direitos da criança brasileira, uma observação se faz necessária. Nessa seção, optamos por refletir sobre os direitos da criança a partir de uma análise do atendimento destinado a esse público, ou seja, a materialização desse direito em ações em prol das crianças²⁹.

²⁸ Com a CDC surge o “Comitê das Nações Unidas para os Direitos da Criança”, organismo composto por peritos que regula a efetiva implementação dos princípios e disposições da Convenção pelos países que a ratificam (Soares, 2005).

²⁹ Faremos referência apenas às crianças, uma vez que é com essa categoria social que estamos trabalhando no presente estudo. No entanto, as observações aqui presentes se aplicam, igualmente, aos adolescentes.

Em linhas gerais, a história da assistência à infância no Brasil, anterior à Constituição Federal de 1988 e consequente promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, passou por três momentos: a fase caritativa, a fase filantrópica e a fase sócio-jurídica³⁰, esta última implantada com o advento da República e as transformações sócio-políticas decorrentes do novo governo. Mesmo vivenciando períodos diferentes, com características peculiares, Rizzini e Rizzini (2004) afirmam que a história da assistência à infância no Brasil sempre foi e continua sendo marcada pela institucionalização das crianças. Segundo análise das autoras,

O Brasil optou por investir em uma ‘política’ de assistência ao menor cultivando as práticas de institucionalização de crianças, ao invés de garantir políticas e práticas justas e equitativas, por meio de políticas públicas integradas que visassem ampliar as oportunidades e melhorar as condições de vida da população infantil e juvenil. (Rizzini & Rizzini, 2004, p.76)

Outra característica que marca a história da assistência à infância no Brasil, especialmente a história anterior à promulgação da Constituição de 1988 e sua regulamentação pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, é a distinção entre crianças provenientes da classe rica – denominadas de crianças -, e as crianças provenientes da classe pobre, em situação de risco e vulnerabilidade social – os chamados “menores”³¹.

³⁰ Não é possível abordar as fases caritativa, filantrópica e sócio-jurídica como períodos sequenciais, ocorrendo linearmente. Essa separação é didática, uma vez que na prática, elas coexistiram.

³¹ É importante explicitar que apesar da extinção, na lei, da dicotomia criança x menor e da adesão à Doutrina da Proteção Integral de pequena parcela da população, em especial, aqueles engajados na luta pela

Para Pinheiro (2006), a desigualdade parece ser um “princípio fundante” da cultura brasileira, sendo, portanto, um paradoxo à universalidade dos direitos e favorecendo a naturalização da pobreza.

Vale salientar que, inicialmente, o termo menor emerge associado ao conceito jurídico “categoria jurídica da menoridade”, ou seja, os sujeitos a quem cabia a aplicação das leis, por não estarem no gozo dos seus direitos como cidadãos e por serem legalmente submetidos à tutela familiar ou de um responsável legal. No entanto, o termo jurídico passa a ser considerado uma categoria social – o menor – ganhando significado pejorativo, marcando essas crianças com preconceito por parte da sociedade e ações de políticas paternalistas empregadas pelo Estado (Rizzini & Rizzini, 2004).

Rizzini (1993) atribui às teorias científicas da psiquiatria, psicologia, medicina e pedagogia forte influência na constituição da categoria social “menor” e conseqüente atribuição de características próprias a esses sujeitos. Nesse sentido, essas teorias influenciaram a construção do seguinte pensamento:

(...) Menor é aquele que, proveniente de família desorganizada, onde imperavam os maus costumes, a prostituição, a vadiagem, a frouxidão moral e mais uma infinidade de características negativas, tem a sua conduta marcada pela amoralidade e pela falta de decoro, sua linguagem é de baixo calão, sua aparência é descuidada, tem muitas doenças e pouca instrução, trabalha nas ruas para sobreviver e anda em bandos com companhias suspeitas [ou] (...) será sempre um

concretização dos direitos da criança e do adolescente, o termo “menor” e a concepção atrelada ao mesmo continua vigente em nossa sociedade até os dias atuais.

candidato se seus pais não oferecerem suficientes garantias a moralidade, energia e capacidade econômica para educá-lo. (Rizzini, 1993, p.96, *grifo nosso*)

Aos “menores” cabem os lugares sociais como institucionalização, assim como “(...) da submissão, da inferioridade e da exclusão social.” (Pinheiro, 2006, p.50)

Abordando em linhas gerais as fases da assistência à infância citadas anteriormente, e observando a coexistência desses períodos, tem-se a fase caritativa que predominou no período colonial até meados do século XIX, no qual prevalecia um “(...) sentimento da fraternidade humana, de conteúdo paternalista, sem pretensão a mudanças sociais” (Marcílio, 1998, p.134). Nessa fase, o atendimento à criança era realizado essencialmente pela igreja.

Durante a fase caritativa e perdurando até o século XX³², era comum o abandono das crianças recém-nascidas nas “Rodas dos Expostos”, um mecanismo importado da Europa cujo objetivo era recolher as crianças indesejadas sem que houvesse o conhecimento do autor do abandono.

De acordo com Santos (1994),

(...) a “Roda” foi, durante muito tempo, a única porta de saída para a infância abandonada, embora, na maioria dos casos, não levasse a lugar algum. O índice de mortalidade das crianças recolhidas era altíssimo em função das péssimas condições de higiene dos abrigos, da aglomeração de crianças nos quartos, da subalimentação das amas-de-leite, da qualidade suspeita da água, da impossibilidade de conter as epidemias e endemias de difteria, varíola, febre

³² No Brasil, a última Roda dos Expostos foi extinta em 1950 (Marcílio, 1998).

amarela, bem como da pouca disponibilidade dos funcionários para com os ‘rejeitados’. (p.40)

No século XIX há uma passagem gradual da prevalência da caridade para a filantropia, modo assistencialista caracterizado por Kuhlmann Jr (1991, citado por Vieira, 2006) como de organização racional da assistência, em substituição à caridade, que perdurou até o século XX. A “(...) caridade, confrontada com uma nova realidade econômica e social, foi absorvendo objetivos e táticas da filantropia (...); a filantropia, por sua vez, não abandonou inteiramente os preceitos religiosos.” (Marcílio, 1998, p.75)

A filantropia consistiu em “preparar o homem higiênico (capaz de viver bem nas grandes cidades, em boa forma e com boa saúde), formar o bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizado e disciplinado” (Marcílio, 1998, p.207), ação praticada por instituições privadas, havendo certa desobrigação do Estado na assistência às crianças e adolescentes.

Nesse período da história da assistência à infância no Brasil, é possível observar que o tratamento dado às crianças e adolescentes era influenciado pela concepção de criança como objeto de “proteção social”, com ações no campo da saúde e alimentação, assim como no combate ao abandono social dos menores (Pinheiro, 2006).

Sobre essa concepção da criança, Pinheiro (2006) afirma:

É fundamental observar que a necessidade de proteção social como a alternativa para a preservação da vida da criança já revela em si uma omissão ou transferência de responsabilidade: as ações de proteção social partem da pressuposição (ou constatação) de que a vida da criança não está sendo preservada, seja pelo abandono, seja pela falta de condições materiais para tanto, por parte de quem seria

responsável. A proteção social circunscreve-se, desta forma, ao campo do ‘favor’, da ‘benesse’, da caridade de alguém, que assume a responsabilidade de quem deveria proteger, originariamente, a criança. (p.54)

No entanto, ações de cunho caritativo ou filantrópico não eram suficientes para o trato com os chamados “menores”. Como afirma Veronese (1999), “(...) O problema exigia providências oficiais por parte dos organismos governamentais. Tornara-se visível que a ação fundamentada na iniciativa privada filantrópica, na assistência caritativa da Igreja e no trabalho de alguns homens públicos não era suficiente.” (p.21)

Com o advento da República, em 1889, e como consequência do movimento médico-higienista, a assistência à infância com características filantrópicas - predominante na época -sofre transformações e o Estado passa a intervir efetivamente no meio social através de uma fiscalização de toda e qualquer desordem física ou moral. Conseqüentemente, a infância considerada em situação irregular torna-se alvo das ações estatais, ações essas caracterizadas pelo cuidado, mas, principalmente, como um mecanismo de controle da infância abandonada e, conseqüentemente, considerada perigosa, visando garantir a ordem social (Rizzini, 1997).

Nesse período, o Brasil, ainda não concebe todas as suas crianças como sujeitos de direitos, “(...) a tônica centrou-se na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma, visando ao melhor reaparelhamento institucional capaz de ‘salvar’ a infância brasileira no século XX.” (Rizzini & Rizzini, 2004, p.28). Enfim, trata-se de uma forte presença do Estado no planejamento das políticas de assistência à parcela da população infanto-juvenil que se enquadrava na concepção de “menor”.

Como é possível observar, a partir dessas reestruturações no atendimento às crianças, outra concepção de infância emerge nos primeiros anos do século XX, qual seja, a criança como objeto de “controle e disciplinamento social”. A representação da criança como objeto de “controle e disciplinamento social” insurge nesse período e embasa as políticas de assistência à parcela da população infanto-juvenil considerada menor. Para tanto, investimentos na área da educação e profissionalização foram feitos com dois propósitos claros: “disciplinar, controlar para contribuir, de forma produtiva, como fortalecimento do povo e da recém criada (ou nascida) Nação brasileira, e para evitar a delinquência; disciplinar e controlar para não delinquir.” (Pinheiro, 2006, p.58)

No sistema de justiça brasileiro, a primeira ação formal que levou em conta os “menores” surge em 1912, alguns anos antes da constituição do Comitê pela Liga das Nações citado na seção anterior. O sistema de justiça apresentou à Câmara dos Deputados um projeto de lei que defendia a criação de juízos e tribunais especiais para a apreciação das causas envolvendo menores, ou seja, aqueles “materialmente abandonados; moralmente abandonados; mendigos e vagabundos até a idade de 18 anos, e os que tiverem delinqüido, até a idade de 16 anos.” (Rangel & Cristo, s/d, p.5).

Nesse mesmo período de prevalência da concepção da criança como objeto de controle e disciplinamento no Brasil, no âmbito internacional, a representação social de criança como sujeito de direitos começa a ganhar força com a constituição da Liga das Nações, comentada na seção anterior.

Apesar das investidas do Sistema de Justiça, somente em 1924 foi criado, na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro Juizado Privativo de Menores do Brasil³³, que tinha como função a promoção, solicitação, acompanhamento, fiscalização e orientação em todas as ações judiciais que envolvessem o menor. Iniciou-se então um período em que se reservaria ao juiz o papel de declarar a condição jurídica da criança com o apoio da ciência que examinava o menor e enquadrava-o “(...) dentro de certas características morais, físicas, sociais, afetivas e intelectuais” (Rizzini, 1993, p.83). Com base nessas informações, o juiz classificava o menor em abandonado ou delinqüente e definia que amparo esse deveria receber.

Contextualizando, o “juízo foi criado num período em que a idéia da utilização de técnicas científicas na assistência à infância estava plenamente consolidada, processo este iniciado a partir do final do século XIX com o surgimento da filantropia, calcada nas ciências médicas e jurídicas.” (Rizzini, 1993, p.84).

Rizzini (1993) analisa que a atuação da medicina e da pedagogia, descrita acima, contribuiu para a atribuição das causas individuais à conduta desviante do menor, havendo, portanto, uma responsabilização individual do sujeito por seus atos, desconsiderando, nesse sentido, o contexto no qual o “menor” está inserido.

Algumas instituições de assistência ao “menor” foram criadas para dar suporte à ação dos juízes, quais sejam: abrigo para meninos e meninas, subdivididos em “abandonados” ou “delinqüentes”; o Conselho de Assistência e Proteção ao Menor, no

³³ Criado a partir do Decreto n.16.272, de 20 de dezembro de 1923, que regulamentou a assistência e proteção aos menores abandonados e delinqüentes. Esse Decreto foi fruto da luta do jurista e legislador Mello Mattos em favor dos direitos da criança desvalida (Veronese, 1999).

Distrito Federal; o Patronato de Menores; a Escola de Menores Abandonados, posteriormente transformada em Casa de Preservação, dentre outros (Veronese, 1999).

De acordo com Veronese (1999), “(...) a criação do Juízo Privativo de Menores, em 1924, foi mais um erro do que um acerto em favor da criança, pois lhe faltava uma organização técnico-administrativa, que lhe desse a credibilidade necessária. (...) Em nível federal, crescia o movimento em favor de uma legislação específica sobre o menor” (p.24).

No mesmo ano da criação do primeiro Juizado Privativo de Menores no Brasil, ano de 1924, no âmbito internacional foi adotada a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança como consequência das discussões do comitê da Liga das Nações.

Em 12 de outubro de 1927 é publicado, no Brasil, o Decreto n. 17.943 – A, também conhecido como Código de Menores de 1927, o primeiro da América Latina. O Código de Menores de 1927 conseguiu sintetizar as leis e decretos que, desde 1902, se propunham a aprovar um dispositivo legal que atendesse as crianças e os adolescentes³⁴.

Seu artigo 1º determinava que “o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”. Dessa forma, eram enquadrados nesse código tanto os infratores da lei vigente como os marginalizados por condições socioeconômicas desfavoráveis. Os jovens e as crianças eram considerados

³⁴ São dispositivos legais anteriores ao Código de Menores de 1927: decretos n. 4780, de 02 de março de 1903; n. 13.064, de 12 de junho de 1918; n. 13.706, de 25 de julho de 1919; n. 16.272, de 20 de dezembro de 1923; n. 16.388, de 27 de fevereiro de 1924; n. 16.444, de 16 de abril de 1924; n. 17.508, de 4 de dezembro de 1926, n. 5.083, de 1º de dezembro de 1926, dentre outros decretos e regulamentos específicos à menoridade. O acesso aos decretos citados acima pode ser feito através do site: www.ciespi.org.br.

perigosos e uma ameaça social caso estivessem nas ruas, distantes do controle especializado (Brasil, 2007).

Com as ações provenientes do Código de Menores, o termo menor, que fazia referência à faixa-etária menor de 18 anos, ganhou uma conotação negativa – o menor passou a ser toda criança ou adolescente a quem a sociedade atribuía um significado social negativo.

Menores eram aquelas crianças e adolescentes pobres, pertencentes às famílias com uma estrutura diferente da convencional (patriarcal, com pai e mãe presentes, com pais trabalhadores, com uma boa estrutura financeira e emocional, dentre outros). Aquelas crianças caracterizaram-se como “menores” em situação de risco social, passíveis de tornarem-se marginais e, como marginais, colocarem em risco a si mesmas e à sociedade. (Frota, 2007, p.150)

Com o Código de Menores de 27, uma nova concepção de infância ganha força, qual seja a infância como objeto de repressão. A partir dessa concepção, a lógica do atendimento ao menor consistia em “adestrar” a criança abandonada, pobre e desvalida, com o objetivo de salvá-la. Cabia ao Estado esse atendimento, que utilizava como recurso a institucionalização (isolamento social) dos chamados menores, submetendo-os a tratamentos e cuidados considerados cruéis e preconceituosos (Pinheiro, 2006; Frota, 2007).

Como afirma Frota (2007) “(...) Por entender o ‘menor’ como uma situação de perigo social e individual, o primeiro código de menores, datado de 1927, acabou por construir uma categoria de crianças menos humanas, menos crianças do que as outras crianças, quase uma ameaça à sociedade.” (Frota, 2007, p.150)

Nesse período, a questão do menor, ou seja, da infância pobre, abandonada ou delinqüente esteve vinculada à área da Justiça pelo viés da possibilidade de controle, tutela e penalização. (Brasil, 2007)

Fortalecendo o aparato estatal de controle da infância, foi criado, em 1941, o Serviço Nacional de Assistência aos Menores³⁵ através do Decreto-lei n. 3.779, pelo Governo Getúlio Vargas, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com o dever de prestar amparo social aos menores desvalidos e infratores, em todo território nacional. O objetivo era centralizar a execução de uma política nacional de assistência social à infância em situação irregular, realizando as ações de estudo da situação das crianças e atendimento aos “menores”, ações anteriormente realizadas pelos juízes de direito. A cargo destes ficam apenas a fiscalização do regime de atendimento (Rizzini, 1997).

De acordo com Veronese (1999), o SAM tinha como objetivo atuar de forma prática, indo além do caráter normativo do Código de Menores de 1927. Nesse sentido, a perspectiva de atuação do SAM era correccional, articulada com objetivos de natureza assistencial, como por exemplo, o atendimento psicopedagógico (Veronese, 1999; Rizzini & Rizzini, 2004). Adotando uma política denominada por Volpi (2000) de “política de seqüestro social”, menores eram retirados do convívio com a sociedade e reclusos em espaços institucionais com o objetivo de recuperá-los. Considerando a perspectiva de atuação no viés correccional, o método de trabalho adotado pelo SAM consistia na inclusão dos menores no processo produtivo, tendo como princípio a “redenção pelo trabalho” (Vasconcelos, 2002).

³⁵ Deste momento em diante: SAM

Observando o contexto, o SAM não conseguia cumprir suas atribuições devido à falta de estrutura, de autonomia, de pessoal especializado, de articulação com o Juizado de Menores. Acrescenta-se a esses fatores a adoção de métodos inadequados de atendimento, não havendo preocupações de ordem sócio-educativa, o que resultou em revolta nos internados³⁶. Portanto, o SAM estava falido e a sociedade, influenciada pelas mudanças internacionais acerca dos direitos da criança e do adolescente, clamava por uma solução frente ao problema da infância.

A partir dos anos 60, o Brasil fez algumas tentativas de reformas de base, conhecidas como “movimentos em defesa do *menor*”. Esses movimentos começaram a gerar nova visão em relação a essa categoria. No entanto, esse movimento é “abortado” pelo golpe militar de 64 (Volpi, 2000).

Em 1964, o governo militar assume o poder. E, no início da década de 70, é instituída, no campo da infância e adolescência, uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) a ser executada pelas Fundações Estaduais e congêneres e normatizada pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), instituição de caráter normativo que tinha como objetivo implantar a política supracitada, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções, assim como a orientação, coordenação e fiscalização das entidades executoras do atendimento aos menores – as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEM)s³⁷. (Adorno, 1993; Vasconcelos, 2002; Pinheiro, 2006)

³⁶ Para uma análise do funcionamento do SAM, considerado na época uma escola do crime (Rizzini & Rizzini, 2004), consultar a obra “SAM: Sangue, Corrupção e Vergonha” de autoria de Paulo Nogueira Filho, publicado em 1956, oito anos antes da extinção do referido Serviço.

³⁷ Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor.

“A criança, então, não é mais simples responsabilidade de entidades privadas e de alguns organismos estatais, que atuavam de acordo com seus preceitos regionais, passando a ser enquadrada aos objetivos de uma Política do Bem-Estar do Menor, cuja responsabilidade seria da FUNABEM” (Veronese, 1999, p.33), destinada à institucionalização de crianças consideradas com desvios de conduta, carentes e abandonadas.

É importante destacar que o confinamento das crianças e adolescentes, pela internação, em instituições como as FEBEMs, incluía não só os considerados infratores como também os que haviam sido vitimados por situações de maus tratos, agressões, abusos e exploração ou, ainda, os órfãos de pais, sem representantes legais que por eles se responsabilizassem, ou seja, os denominados “menores” (Brasil, 2007).

De acordo com Veronese (1999), a base teórica da PNBEM foi influenciada pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e no entendimento de que a família é importante na formação moral e educacional das crianças e adolescentes. A FUNABEM, por sua vez, tinha como missão instituir o “Anti-SAM”, com autonomia financeira e administrativa e rejeitando o formato “depósito de menores” tão criticado no SAM. (Rizzini & Rizzini, 2004). No entanto, na prática, a PNBEM, assim como a FUNABEM, se apresentaram como instrumentos incapazes de reeducar os menores, fruto da metodologia inapropriada empregada, “no qual a criança era mero sujeito passivo, cliente de uma pedagogia alienada” (Veronese, 1999, p.35)

Para Rizzini e Rizzini (2004),

A produção discursiva de todo o período da forte presença do Estado no internamento dos menores é fascinante, pelo grau de certeza científica com que as

famílias populares e seus filhos eram rotulados de *incapazes, insensíveis* (...). Basta citar um estudo, realizado pela ‘competente e zelosa psicologista do SAM’ junto a 3.000 *menores*, para se ter uma idéia dessa produção de significados sobre uma população que se pretendia manter submissa a um poder que não se pretendia ver contestado sob hipótese alguma. O resultado da aplicação do teste de Q.I. surpreende: 81% foram rotulados de ‘sub-normais’. (p.31)

A história do menor e sua repressão começou a ter notoriedade em 1978, instituído como o Ano Internacional da Criança. A partir desse momento, diversas associações brasileiras se articularam em defesa dos direitos da criança³⁸ (Gomes, Caetano & Jorge, 2008; Veronese, 1999), seguindo a lógica internacional.

No entanto, em 1979, foi instituído um novo Código de Menores – Lei 6.679/79, que, assim como o Código de 1927, fundamentou-se na doutrina da situação irregular. Pormenorizando esse conceito, o Código de Menores define, em seu artigo 2º, a situação irregular como: situação vivenciada por menores privados de instrução formal obrigatória ou às condições de saúde, em razão de: omissão dos pais ou responsáveis ou impossibilidade de provê-las; ser vítima de maus tratos; encontrar-se em ambiente contrário aos bons costumes; estar privado da assistência legal, desvio de conduta, autoria de infração penal (Lei 6.679, 1979).

Nessa perspectiva, ser pobre era considerado situação irregular, assim como o eram as situações de maus tratos, desvio de conduta, infração e falta dos pais ou de

³⁸ Esses movimentos influenciaram a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

representantes legais. O desvio de conduta e a autoria de infração penal³⁹ exigiam a vigilância para a recondução do indivíduo às normas sociais por meio das forças jurídicas e da atuação direta de instituições do Estado. O juiz, à luz dessa doutrina, era transformado em uma espécie de médico social capaz de decidir sobre os interesses do menor e sobre qual seria o melhor remédio: internação, adoção ou punição (Ministério da Educação, 2007).

Para Vasconcelos (2002), o Código de Menores de 1979 “dava caráter de legalidade às práticas discriminatórias, às intervenções e ações policiais abusivas, às decisões e definições da Justiça, sob a luz do arbítrio, acerca do destino e da vida das crianças e adolescentes deste País (...)” (p.56)

Como é possível observar, a grave desigualdade social brasileira e os constantes processos de submissão e exclusão arraigados no cotidiano dos brasileiros pobres, favoreceu que se efetivasse uma concepção discriminatória com relação às crianças pobres. Estas eram vistas (e ainda continuam sendo, por alguns) como objetos de proteção, de controle e/ou de repressão (Pinheiro, 2006).

De acordo com Pinheiro (2006), essas três representações sociais expressam características comuns, dentre elas, expressam a falta – falta de estudos, de família, de moral, por exemplo - sendo, portanto, essas crianças (menores) menos crianças. Outra característica comum a essas representações sociais – condensadas na figura do menor – consiste no “lugar de não-direito” ocupado por elas.

³⁹ Termo utilizado na época. Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), esse termo foi substituído por ato infracional.

Com o processo de abertura política no final dos anos 1970 e a redemocratização do país nos anos 80 e em consonância com o movimento internacional de garantia dos direitos desse público, surgiram importantes propostas de mudança do atendimento de crianças e adolescentes marcado, até então, pelo paradigma correcional (Rizzini & Rizzini, 2004). “A democratização da sociedade reclamava libertar a criança e o adolescente dessa **menorização** a que foram confinados desde o século XIX, situação consolidada ao longo da maior parte de vigência do regime republicano.” (Adorno, 1997, p.108, *grifo nosso*)

Contextualizando esse período brasileiro de redemocratização política, (...) as reivindicações amontoavam-se e ganhavam a cena pública. Manifestações e manifestações rasgavam todos os cantos do País: uma puxava a outra. A igreja, os sindicatos ganhavam as ruas; grupos de minorias organizavam-se e registravam sua existência e presença no cenário público. As reivindicações não se estreitavam na mera segurança material; iam mais além: eram fecundas de conteúdo ideológico. Compreendia-se que era necessário dar um basta na caminhada involuntária, forçosamente levada a efeito, a partir daquele 64. (...) A infância ganhava, nessa década [anos 1980], um movimento organizado, de caráter específico, que ia, mais e mais, vitalizando-se, adquirindo visibilidade, adesão e força no cenário nacional. (...) (Vasconcelos, 2002, p.53 – *grifo nosso*)

Nesse período também emergiu um debate para a elaboração da nova Constituição, influenciado por documentos internacionais e pela Frente Parlamentar pela Constituinte. Assim, em 1987 é formada a Comissão Nacional da Criança e Constituinte, instituída por portaria interministerial e composta por representantes da sociedade civil organizada e representantes governamentais. Criou-se também a Frente Parlamentar Suprapartidária

pelos Direitos da Criança e em todo país foram realizados os Fóruns de Defesa da Criança e do Adolescente. Foram esses esforços conjugados do Governo e da sociedade civil que garantiram a redação dos artigos 227, 228 e 229 da Constituição de 1988, que defendem os direitos da criança. Como resultado, todas as crianças e adolescentes passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, devendo essa condição ser garantida pelo Estado, Sociedade e Família, com prioridade absoluta (Pinheiro, 2006).

Desse modo, em 1988, tem-se a Promulgação da Constituição Federal, também conhecida como Constituição Cidadã⁴⁰ que, segundo Dallari (citado por Gomes, Caetano & Jorge, 2008) “nasceu intrinsecamente ligada à idéia de que os homens têm direitos inalienáveis decorrentes da sua condição humana” (p.32)

(...) entidades como a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Comissão Nacional Criança e a Constituinte se destacaram e fizeram consignar na Constituição de 1988 uma nova concepção legal e política em favor das crianças e dos adolescentes (...) (Ferreira, 2008, p. 42)⁴¹

⁴⁰ A primeira Constituição brasileira a abordar, mesmo que de forma pontual, os direitos da criança e do adolescente foi a de 1934. Para maiores informações sobre o comparecimento do direito da criança e do adolescente nas Constituições brasileiras, consultar Veronese (1999) e Pinheiro (2006).

⁴¹ Também merece destaque na luta em favor dos direitos da criança, o Fórum da Criança e do Adolescente, nos três níveis: Federal, Estadual e Municipal. O Fórum é um órgão formado por entidades da sociedade civil que tem como objetivo a defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente. Sua função consiste em sugerir políticas públicas afetas à crianças e adolescentes, bem como apoiar, assessorar e mobilizar as instituições que compõem o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

No trato da criança e do adolescente, dentre os artigos que abordam a temática, o artigo 227 se destaca:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, **ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição Federal, 1988, *grifo nosso*)

Inspirado pela Doutrina da Proteção Integral⁴², o texto da Constituição cidadã - fonte de inovações legislativas - ao detalhar os direitos imprescindíveis e as violações desses direitos inaceitáveis à criança e ao adolescente, elevava a criança à condição de cidadão.

Mas como cidadania não é bem herdado, e sim condição construída, esse reconhecimento configurava-se num primeiro passo; torná-la um efetivo exigia muito mais. Primeiramente, impunha-se um duplo sepultamento: do Código de Menores e da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, algumas das efígies da Ditadura Militar. Isto feito, restava, agora, a obrigação de elaborar-se um instrumento legal que fosse capaz de instruir, passo a passo, esse processo de construção da cidadania de crianças e adolescentes no Brasil. Era necessário um ordenamento jurídico especificador do que se constituía, de fato, em cada um

⁴² O termo “doutrina” faz referência a um “conjunto de princípios que servem de base a um sistema religioso, político, filosófico, científico, etc.” (Ferreira, 2004, p.610)

daqueles direitos a que aludia a Constituição Federal (...) (Vasconcelos, 2002, p.58).

No ano seguinte à promulgação da Constituição de 1988, a Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança foi aprovada por consenso na Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, o que implicou na formalização da Doutrina da Proteção Integral, inaugurada pela Declaração dos Direitos da Criança (1959) (Pinheiro, 2006).

Em 1990, fruto de intensa luta política da sociedade civil organizada⁴³ a Constituição Federal de 1988 é regulamentada com a promulgação da Lei Complementar n. 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado no Diário Oficial da União no dia 13 de julho, representando uma verdadeira revolução no que diz respeito a atitudes nacionais em relação à infância, uma vez que ratificou o texto da Constituição Cidadã: todas as crianças e adolescentes como cidadãos e sujeitos de direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e a perspectiva da Proteção Integral, ao substituir o Código de Menores (1979), contrapõem-se a uma perspectiva de disciplinamento e dominação das crianças perpetuada historicamente, e introduz uma série de transformações nas políticas públicas e de atendimento voltadas à população infanto-juvenil (Faleiros & Faleiros, 2007; Frota, 2007). Esse tema será abordado na seção a seguir.

⁴³ Os organismos que se destacaram na luta pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, por meio da Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foram: a Pastoral do Menor, o UNICEF, a OAB, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, movimentos de igrejas e universidades, dentre outros. (Pinheiro, 2006; Ferreira, 2008)

2.2.1. O Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente é direcionado a todas as crianças e adolescentes, sem distinção de raça, cor, sexo ou classe social. Portanto, o termo "menor" é abolido e todas as crianças passam a ser definidas como sujeitos de direitos, com necessidades específicas, decorrentes da sua condição peculiar de desenvolvimento e, em função dessa condição, devem receber uma política de atenção integral a seus direitos construídos social e historicamente (Frota, 2007).

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Lei Federal 8.069,1990, Art. 3)

Portanto, a Doutrina da Proteção Integral que consiste

(...) no reconhecimento de que todas as crianças e todos os adolescentes são pessoas em desenvolvimento, daí merecerem tratamento especial; têm um ‘valor prospectivo’, isto é, têm em si a possibilidade e a concretude da existência não só de seu povo, mas da espécie humana; são detentores de direitos, portanto, cidadãos, ainda que lhes sejam reservadas restrições, em face de estarem em processo de desenvolvimento, implicando tal fato, na imposição da proteção integral, isto é, proteção física, psíquica e moral. Tudo isso acaba por determinar a necessidade de

políticas específicas que objetivem prioritariamente a promoção e a defesa intransigente dos direitos desse segmento populacional. (Vasconcelos, 2002, p.59)

A Doutrina da Proteção integral é norteada por três princípios, quais sejam: crianças e adolescentes são sujeitos de direitos; respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; e crianças e adolescentes são prioridade absoluta.

Afirmar que as crianças são sujeito de direitos implica em algumas reflexões. A palavra sujeito traduz a concepção de crianças como

(...) indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros “objetos”, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento. (Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006, p.26)

Já o fato de serem sujeitos de “direitos”, implica afirmar que são beneficiários de obrigações por parte de outrem que, de acordo com o ECA, esses outros são: a família, o Estado e a sociedade.

Portanto,

(...) proteger a criança e o adolescente, propiciar-lhes as condições para o seu pleno desenvolvimento, no seio de uma família e de uma comunidade, ou prestar-lhes cuidados alternativos temporários, quando afastados do convívio com a família de origem, são, antes de tudo e na sua essência, para além de meros atos de generosidade, beneficência, caridade ou piedade, o cumprimento de deveres para com a criança e o adolescente e o exercício da responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Esta noção traz importantes implicações, especialmente no

que se refere à exigibilidade dos direitos. (Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006 p.26)

Outro princípio que norteia a Doutrina da Proteção Integral diz respeito à criança estar em uma fase peculiar de desenvolvimento humano. Afirmar que a infância é uma fase peculiar de desenvolvimento humano consiste em respeitar a imaturidade e, conseqüente dependência relativa ao ambiente (pessoas) como características definidoras dessa fase, legitimando os adultos como responsáveis pelos cuidados necessários que a criança precisa para sobreviver e vivenciar suas primeiras experiências (Martins, 1999).

O artigo 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente reflete a importância atribuída às peculiaridades da infância e da adolescência, quando dispõe que “na interpretação desta lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (Lei Federal, 8.069, 1990, Art.6)

De acordo com Nunes (2005), reconhecer a criança como um sujeito em condição peculiar de desenvolvimento afeta diretamente o método de atendimento adotado com esse público, que requer um atendimento integral, observando a efetivação de ações que garantam todos os direitos fundamentais previstos em lei.

Nesse sentido, todas as crianças são iguais no sentido que todas têm direitos; e todas as crianças são diferentes, uma vez que necessitam de atendimento que deve garantir as peculiaridades de cada criança. Para Pinheiro (2006), “a igualdade perante a lei e o respeito à diferença” é característica da representação social “sujeito de direitos” que ganha força a partir da década de 80.

Por fim, assinalamos o princípio da prioridade absoluta, princípio constitucional estabelecido pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988, com previsão no artigo 4º do ECA. Esse princípio

estabelece primazia em favor das crianças e adolescentes em todas as esferas de interesses. Seja no campo judicial, extrajudicial, administrativo, social ou familiar, o interesse infanto-juvenil deve preponderar. Não comporta indagações ou ponderações sobre o interesse a tutelar em primeiro lugar, já que a escolha foi realizada pela nação através do legislador constituinte. (Maciel, 2007, p.20)

Nesse sentido, o princípio da prioridade absoluta disciplina a emergência necessária ao atendimento dos direitos das crianças e adolescentes, que deve ser executado, em primeiro lugar, pelos responsáveis legais – família, Estado e sociedade.

Com o Estatuto, a criança é vista, pelo menos teoricamente, como um ser humano completo, com “(...) direito à liberdade, ao respeito, à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” (Lei Federal 8.069, 1990, Art.15)

Outrossim, a partir dessa perspectiva social advinda com o ECA, é possível “olhar” a criança, longe de enxergá-la como sujeito isolado, ao contrário, participante de uma história e contexto particulares nos quais atua e é por eles transformada. Portanto, para dar conta desse fenômeno complexo, o atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de uma política de atendimento descentralizada e articulada com os mais diversos setores da sociedade organizada, o que havia sido determinado pela Convenção

Internacional sobre os direitos da criança e do adolescente, em 1989⁴⁴ e que se materializa como o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente⁴⁵ consiste em um conjunto articulado de ações do Governo e da Sociedade Civil para garantir a execução de suas determinações afiançando, assim, o respeito aos direitos desses sujeitos. As instituições que integram-no são responsáveis pela elaboração, controle e fiscalização das políticas públicas voltadas para essa parcela da população. (Francischini, Sousa & Patiño, 2008)

Esse Sistema, que comparece na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, é detalhado na Resolução N° 113, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que afirma:

Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações. (Resolução N° 113, Art. 14)

Dessa forma,

⁴⁴ É importante ressaltar a existência de dados que revelam a triste situação em que se encontram as crianças brasileiras, evidenciando que, apesar das conquistas na legislação, os seus direitos ainda estão sendo, constantemente, violados. Para maiores informações, consultar: Rizzini (1993; 1997), UNICEF (2008).

⁴⁵ Deste momento em diante: SGD

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de *promoção, defesa e controle* para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. (Resolução N°113, Art. 1°).

Nesse contexto, o SGD organiza-se em três eixos constitutivos: promoção, controle social e defesa de direitos⁴⁶. O eixo da **promoção de direitos** compreende as políticas sociais básicas destinadas à população infanto-juvenil e às suas famílias. O eixo do **controle social** trata da participação da sociedade na formulação e acompanhamento das políticas voltadas para a criança e o adolescente, trabalha por meio da ação de organizações da sociedade civil ou por meio das instâncias formais de participação estabelecidas na lei e tem como elementos os Conselhos de Direitos. O eixo da **defesa dos direitos**, que compreende algumas instâncias do Poder Público e da Sociedade Civil tais como o Conselho Tutelar, a Justiça da Infância e Juventude, o Ministério Público, a Defensoria Pública, a Segurança Pública e os Centros de Defesa, tem o papel de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, por meio de intervenções onde e quando houver ameaça ou violação desses direitos.

⁴⁶ É importante esclarecer que a divisão apresentada é uma das formas utilizadas para analisar o SGD. Outras divisões são sugeridas, como por exemplo, a estruturação proposta por Faleiros e Faleiros (2007), que analisa o SGD, subdividindo-o nos eixos: promoção, atendimento, controle/vigilância/fiscalização, exigibilidade/defesa, responsabilização.

Para efeitos de articulação com o tema deste estudo, qual seja o direito de brincar, analisaremos o eixo da promoção dos direitos da criança e do adolescente⁴⁷, uma vez que a garantia do direito de brincar é uma ação prioritária dos organismos vinculados ao eixo da promoção. Esse eixo, conforme observado acima, compreende as políticas sociais básicas destinadas à população infanto-juvenil e às suas famílias.

A política de promoção dos direitos de crianças e adolescentes consiste em uma política intersetorial que corta transversalmente todas as políticas públicas para assegurar a satisfação de determinadas necessidades de crianças e adolescentes com relação aos seus direitos fundamentais. Em seu art. 86, o ECA prevê a integração, intersetorialidade e complementaridade como princípios com os quais devem funcionar os serviços de atendimento desses sujeitos. Em nível federal, as políticas de promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes estão sob responsabilidade do CONANDA, da Subsecretaria de Estado dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, que recebe apoio e suporte administrativo da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) – órgão da Presidência da República que trata da articulação e implementação de políticas públicas voltadas para a promoção e garantia dos direitos humanos e atua em conformidade com as diretrizes do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

Os Conselhos de Direitos são órgãos colegiados com representação do poder público e da sociedade civil organizada. Os Conselhos buscam promover a articulação entre Governo e Sociedade Civil, com o objetivo de implementar políticas públicas que levem em consideração as reivindicações dos diversos grupos sociais. Cabe ao

⁴⁷ Essa divisão é didática. Na prática, os eixos de promoção, controle e defesa precisam trabalhar articulados a fim de garantir a efetiva proteção integral de crianças e adolescentes.

CONANDA cuidar para que sejam respeitados os direitos das crianças e dos adolescentes em nível nacional⁴⁸.

Além da participação colegiada, é possível a participação individual, ou seja, a todos os cidadãos fica assegurado o acesso às instâncias de defesa dos direitos da criança e do adolescente, caso entendam que está havendo a violação desses direitos, buscando restabelecer os mesmos (Vasconcelos, 2002).

Resgatando as representações sociais da criança, os marcos legais e a atuação dos poderes públicos e da sociedade no sentido de protegê-la no decorrer da história, pode-se contextualizar uma trajetória que, embora tenha acumulado conquistas significativas, ainda há limites que precisam ser superados pela via da mobilização de uma rede de proteção integral e da efetivação de políticas públicas (Faleiros & Faleiros, 2007).

Não se trata de uma crítica direta ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e sim ao processo de materialização dos direitos infanto-juvenis em políticas públicas efetivas. É inquestionável que esse é um dispositivo jurídico que visa proteger os direitos da criança. No entanto, como alerta Vivarta (2003), ter uma legislação protetora não é suficiente; “é preciso construir o estado protetor, a sociedade protetora e a família protetora, de forma suficiente para assegurar direitos e cidadania iguais a todos.” (Vivarta, 2003, p.115)

Dentro dessa perspectiva, Rizzini e Rizzini (2004) acreditam que a tendência atual tem sido

⁴⁸ Nas demais instâncias, foram constituídos órgãos estaduais – os Conselhos Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente –, e órgãos municipais – Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente. Nessas duas, o formato do colegiado se repete, sendo todos compostos por representantes do Poder Público e da Sociedade Civil Organizada paritariamente.

(...) concentrar esforços em municipalizar recursos e ações, integrando políticas e práticas tendo em vista melhorar as condições de vida das crianças e adolescentes. Nesse sentido, os principais atores envolvidos – comunidades, famílias e filhos – não devem ficar à margem do processo. Sua participação [comunidades, famílias e crianças e adolescentes], negada historicamente, passa a ser vista como importante na busca de alternativas a problemas por eles identificados como prioritários. (p.77 – *grifo nosso*)

Portanto, garantir a qualidade de vida de crianças e adolescentes no Brasil consiste em efetivar os direitos previstos em lei de forma articulada, para que seja possível atender a criança integralmente. É necessário também ouvir as crianças de modo que elas possam expressar suas necessidades e exercer o papel de cidadãs. Qual a melhor forma de ouvir a criança senão através da atividade lúdica, especialmente, do brincar?

Sendo o foco deste estudo o direito de brincar, observemos como esse direito comparece no Estatuto da Criança e do Adolescente e sua repercussão no cotidiano da criança.

2.3. O direito de brincar

Entendemos que o brincar é uma das formas de vivenciar o direito ao lazer, observado no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, **ao lazer**, à profissionalização, à

cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

(Lei Federal 8.069, 1990, *grifo nosso*)

Assim como no artigo 71 da referida lei: “A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, **lazer**, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.” (Lei Federal 8.069, 1990, *grifo nosso*)

No artigo 16, o direito à liberdade está associado, entre outros, ao do direito de brincar, praticar esportes e se divertir. Portanto, podemos concluir que a atividade lúdica se constitui como manifestação do direito à liberdade.

Outrossim, o brincar é observado como um direito individual do sujeito. Os direitos individuais, também denominados civis, são os direitos à liberdade, relativos a ir e vir, expressar opinião, brincar, praticar esporte, divertir-se, participar da vida familiar e comunitária, dentre outros. Nesse sentido, os direitos à liberdade envolvem a escolha do sujeito e a assunção de responsabilidade por suas conseqüências. Por outro lado, os direitos sociais, para se efetivarem, necessitam intervenção do Estado e co-responsabilização da família e da sociedade. São direitos sociais: os direitos à saúde, à educação, ao trabalho, à segurança e proteção, à previdência (Bobbio, 1992).

Cury (2006), refletindo sobre o direito de brincar, afirma que as crianças deveriam sempre ser estimuladas ao exercício dessa atividade, no entanto, “comumente os adultos tolhem a liberdade das crianças e adolescentes ao brinquedo.” (p.85)

Segundo Neill (1980) “o temor pelo futuro da criança leva os adultos a privarem os filhos do direito de brincar” (p.45), uma vez que é preciso que as crianças se dediquem a atividades sérias, que favoreçam a formação de um homem capaz de sobreviver ao mundo

competitivo que eles enfrentarão no futuro. Nesse sentido, os adultos esquecem que o brincar, além de muitas outras funções não menos importantes que serão abordadas no Capítulo 3, é uma ferramenta imprescindível para desenvolver a criatividade, tão cara ao mundo competitivo que vivemos.

Na Convenção dos Direitos da Criança também é possível observar uma preocupação de garantir, em lei, o direito da criança brincar.

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. (...) encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais em condições de igualdade. (Convenção sobre os Direitos da Criança, art. 31)

Como é possível perceber, o brincar é um direito reconhecido em lei sendo, portanto, necessárias políticas públicas que garantam esse direito para todas as crianças, independente do local onde essa atividade se manifeste, seja na casa, na rua ou na escola.

Corroborando com a importância do brincar para a criança, Faria (1999) afirma que garantir o direito à infância implica em garantir

(...) o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. (p.61)

O poeta Mario de Andrade, no período que foi diretor do Departamento de Cultura da prefeitura municipal de São Paulo, chamou atenção para o direito de brincar quando instituiu a criação dos parques infantis, em 1935, influenciando as políticas educacionais infantis daquele tempo.

Os Parques Infantis tinham como lema educar, assistir e recrear, assegurando o direito da criança ser criança, considerando as dimensões física, intelectual, cultural, lúdica, artística, etc. A brincadeira tinha um lugar de destaque na proposta dos Parques Infantis, sendo até uma exigência do programa dos concursos para as instrutoras a orientação de atividades recreativas espontâneas e o ensino da prática de jogos, assim como a participação com as crianças nas atividades lúdicas em geral. (...) A preocupação de Mário de Andrade era a valorização do prazer pelo prazer dos jogos e das brincadeiras. (Silva, 2007, p.17)

Analisando as políticas educacionais, podemos observar que o direito de brincar comparece de forma evidente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). De acordo com esse documento, levando em conta as “especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas” das crianças de zero a seis anos⁴⁹ (p.13), a dinâmica da educação infantil deve ter como princípios norteadores, dentre outros: o respeito à dignidade e aos **direitos das crianças**, às diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; ao **direito de brincar**; e a vivência de experiências

⁴⁹ A referência à faixa etária de seis anos nos RCNEI é justificada pelo fato de sua publicação ser datada de 1998, anterior a mudança do Ensino Fundamental para nove anos e, conseqüentemente, a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental.

prazerosas, contribuindo, dessa forma, para o exercício da cidadania. (Ministério da Educação, 1998)

Diante dessa necessidade de uma educação infantil que favoreça o desenvolvimento integral da criança, o RCNEI (1998) considera o brincar uma atividade favorecedora das expressões das necessidades, bem como das emoções, pensamentos, desejos e sentimentos. Nesse sentido, o brincar é imbuído de grande importância nos documentos do MEC para a educação infantil, uma vez que a atividade lúdica é considerada, como “uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.” (Ministério da Educação, 1998, p.27). A partir das brincadeiras, as crianças recriam a realidade, sem perder a consciência de que estão brincando, é a não-literalidade da realidade que comparece na brincadeira, favorecendo a apropriação da realidade de forma criativa, contribuindo para o desenvolvimento infantil.

Portanto, como orientação didática, a rotina da criança deve envolver os cuidados e situações de aprendizagem orientada e o brincar, que é categorizado como uma atividade permanente, ou seja, consiste em uma ação que responde às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e prazer, necessitando, portanto, de uma presença permanente. O brinquedo também comparece nos documentos da educação infantil com uma função pedagógica, sendo considerado um “poderoso” auxiliar da aprendizagem.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil⁵⁰ (Ministério da Educação, 2006), que têm como objetivo ser um instrumento referência para adoção de medidas de qualidade, assim como para a supervisão das instituições da educação infantil, considera que as crianças são: “cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres

⁵⁰ Deste momento em diante: PNQEI.

competentes, produtores de cultura” (p.18). Além disso, é importante que a educação infantil favoreça condições para as crianças desenvolverem suas potencialidades, apropriando-se e produzindo cultura. Para isso, os PNQEI, julgam como necessário o apoio às iniciativas espontâneas das crianças, dentre elas: “brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas.” (Ministério da Educação, 2006, pp.18-19).

Diante da importância atribuída ao brincar, o MEC atribui como objetivos da educação infantil, dentre outros,

garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural. (...) Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária. (Ministério da Educação, 2006, p.19)

No entanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que norteiam o ensino fundamental, é possível perceber que o brincar não é uma preocupação evidente.

A análise dos documentos supracitados permite compreender que o objetivo maior da educação em nível de ensino fundamental é a formação do cidadão, que corresponde, segundo esses documentos, a sujeitos “capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade” (Ministério da Educação, 2006, p.34). Para isso, se faz necessário o trabalho

com conteúdos que sejam questões sociais que marcam a sociedade em um dado momento histórico, favorecendo o exercício, por parte dos alunos, dos seus direitos e deveres.

Ou seja, o foco do trabalho no ensino fundamental é a construção de sujeitos cidadãos, críticos e autônomos⁵¹, não dando a devida importância ao sujeito que brinca; não havendo, portanto, uma preocupação com a atividade lúdica das crianças.

O objetivo dessa comparação entre educação infantil e ensino fundamental com foco no brincar é decorrente da condição dos sujeitos desta pesquisa: crianças de seis anos, inseridas no ensino fundamental. Uma mudança recente (regulamentada em 1996)⁵², implantada no sistema educacional, ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos. Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa, nos chama atenção o fato de crianças de seis anos, até pouco tempo estarem inseridas em escolas da educação infantil, onde há uma ênfase no brincar como favorecedor do desenvolvimento da criança e, a partir dessa mudança, essas crianças são inseridas no ensino fundamental, no qual o brincar pouco comparece. Portanto, fica um questionamento a respeito dessa transformação do ensino fundamental para nove anos: que lugar ocupa o brincar dessas crianças de seis anos, agora inseridas no ensino fundamental? É importante salientar que essa mudança do ensino fundamental para nove anos é recente e ainda está em processo, o que inviabiliza uma

⁵¹ A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos (Ministério da Educação, 2006, p.62).

⁵² A ampliação do ensino fundamental para nove anos foi prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

resposta à pergunta acima. Na verdade, o que se pretende com esse questionamento não é obter respostas, mas alertar para a necessidade de pensar acerca dessa mudança, que provavelmente implica em transformações no brincar e nas possibilidades que são oferecidas às crianças para que elas possam exercer plenamente o seu direito de brincar.

À guisa de conclusão deste capítulo é importante ressaltar que não basta reconhecer o direito de brincar. É necessário garantir a efetivação desse direito, propiciando à criança o pleno exercício do brincar, uma necessidade real para a criança, que deve ser considerado como prioridade, assim como todos os outros direitos fundamentais previstos em lei. A fim de ratificar a importância do direito de brincar, o próximo capítulo pretende fazer um aprofundamento sobre a atividade lúdica, suas características, funções e importância para a vivência da infância pela criança.

Capítulo 3

Brincar: um direito fundamental

*Roda pião,
Que rodas a dançar
Na minha imaginação.
Deixem-na brincar
Com o pião que vê rodar
Sempre sem parar.*

*Roda pião
Num rodopio vertiginoso
Que não te deixa deixar de rodar.
Dá-lhe o gozo
De ver esse rodopio curioso
Em que te mostras vigoroso.*

*Roda pião
Para júbilo de todos
Que gostam de te ver rodar.
Roda sem parar,
Tu que vives de rodar
E de crianças a brincar.*

VALDEVINOXIS

Neste capítulo o que se busca é a compreensão da brincadeira⁵³, uma atividade presente em todas as crianças, independente dos modos de vivenciar a infância (Sarmiento, 2004), na qual é possível observar a realização simultânea dos eixos estruturantes apresentados por Sarmiento (2004) e refletidos no capítulo 1 deste trabalho, quais sejam, interatividade, ludicidade, fantasia do real, reiteração. Também é objetivo, neste capítulo, analisar as funções do brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil a partir do olhar da Psicologia, campo do saber no qual o presente trabalho se insere, o que não impede a busca de um diálogo, necessário, com outras ciências que possam auxiliar o processo de reflexão acerca da atividade lúdica.

Como não poderia ser diferente, dentro da psicologia é possível observar diversas abordagens teóricas, ora convergentes, ora divergentes, que refletem sobre o jogo infantil.

Partindo da visão de sujeito que subsidia o presente trabalho, a saber, considerando a intrínseca relação entre o desenvolvimento humano e o ambiente cultural, ou seja, “o homem constrói a sua subjetividade, que é influenciada pelas práticas culturais, as quais ele mesmo mantém, transforma ou elimina” (Chaves & cols., 2003, p.86), compreendemos o processo de desenvolvimento do ser humano como um processo que “consiste na internalização de regras, valores, modos de pensar e de agir ocorrentes nas interações sociais do cotidiano dos sujeitos, nas práticas sociais e discursivas que permeiam as instituições sociais (família, escola, igreja, trabalho...) e os meios de comunicação.” (Campos & Francischini, 2002, p.62). A reflexão sobre o brincar será norteadas pelas

⁵³ No presente trabalho utilizo os termos brincadeira, brinquedo, jogo, brincar e atividade lúdica como sinônimos.

teorias de Vygotsky⁵⁴ (1984; 1991a) e Bruner (1983), uma vez que são autores que contribuem com a teorização acerca da atividade lúdica, investigando o jogo de forma sistematizada e inserida na perspectiva social de se pensar essa prática social/cultural. Acreditando na riqueza do diálogo como fonte de construção do saber, buscaremos gerar uma interlocução entre os estudiosos referenciados e autores como Piaget, Elkonin, Leontiev, Brougère, Kishimoto, entre outros.

3.1. O brincar de ontem e o brincar de hoje

Analisando as teorias sobre o brincar, é possível perceber, especialmente com os estudos de Kishimoto, Brougère e Elkonin que, assim como o conceito de infância sofreu variações ao longo da história, os modos de perceber a brincadeira acompanharam essas variações.

Elkonin, seguidor de Vygotsky, através de estudos antropológicos, procurou explicitar como as mudanças históricas, sociais e culturais influenciam as transformações na atividade lúdica. A partir de críticas lançadas aos métodos utilizados para abordar a temática do brincar, o referido teórico propôs uma metodologia denominada genético-experimental, tendo como base os fundamentos de Vygotsky, cujo objetivo consistiu em analisar a natureza processual do jogo através das observações das transformações históricas e culturais ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, nessa atividade (Rocha, 1994).

⁵⁴ Devido à diferença entre o alfabeto russo e o ocidental, há uma variação nos modos como o termo Vygotsky vem sendo grafado. Para este trabalho, adotaremos a versão – Vygotsky – que comparece no texto editado pela Martins Fontes, fonte de nossa pesquisa bibliográfica, à exceção de eventuais referências diretas de outras publicações.

Observando as representações sociais do brincar ao longo da história, esse era visto como atividade que se opõe à atividade de trabalho. Nesse sentido, a brincadeira era caracterizada como uma atividade fútil e que não tinha efeitos para a criança, a não ser o prazer (Brougère, 2004).

A percepção de infância que emerge no Renascimento e se consolida no Romantismo, qual seja, um ser gracioso que divertia os adultos, dotada de valor positivo e que se expressa por meio da atividade lúdica, influenciou diretamente nas representações da brincadeira. Outrossim, é no movimento romântico que o jogo aparece como conduta típica e espontânea da “criança, um ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade.” (Kishimoto, 2004a, p.62)

Os estudos de Froebel, filósofo desse período que valorizava a liberdade da criança e as brincadeiras livres e espontâneas, erigiram o jogo a uma função importante no desenvolvimento infantil, uma vez que, segundo esse educador, a brincadeira gera na criança benefícios físico, morais e intelectuais, favorecendo o desenvolvimento integral da criança (Kishimoto, 2002; 2004a).

De acordo com Silva (2007), é a partir de um discurso de exaltação da brincadeira e da concepção da criança boa, inaugurado pela ciência filosófica, que a psicologia encontrou campo frutífero para construir um discurso de valorização da brincadeira, considerando essa atividade importante para o desenvolvimento infantil. Em uma relação dialética, esse discurso psicológico sobre a brincadeira influenciou sobremaneira outros campos do saber no século XX, influência essa que pode ser observada até os dias atuais.

Em que pesem as transformações ocorridas nas representações da criança e da brincadeira, ainda é possível observar, nos tempos atuais, uma conduta dos adultos

impregnada de uma representação da brincadeira como futilidade, em oposição às atividades sérias. Nesse sentido, como afirma Lebovici e Diaktine (1985), o jogo da criança continua sendo observado como uma atividade sem valor, característica da infância, período no qual os sujeitos são isentos de responsabilidades. Portanto, as crianças, quando não estão se dedicando a tarefas sérias, como o estudar, por exemplo, podem brincar. Por conseguinte, “a criança somente tem direito de jogar depois de terminar suas tarefas escolares.” (p.38)

Faria (1993, citada por Prado, 2002) faz essa mesma crítica realizada por Lebovici e Diaktine (1985), só que destinada a uma área do conhecimento específica, a educação. Segundo a autora, a estrutura educacional das escolas está organizada de modo a conceber a criança apenas no domínio das atividades formais (leitura e escrita), negando à criança o direito de vivenciar a infância uma vez que nega o direito de brincar⁵⁵.

Isso porque, na educação, o brincar continua a se enquadrar como atividade própria do passatempo infantil. Essa estrutura educacional que enfatiza o aprendizado formal em detrimento de outras formações é denominada por Vasconcelos (2006) como escola instrucional/tradicional, que preconiza uma concepção passiva do sujeito. Em ambientes

⁵⁵ Faria (1993 citada por Prado, 2002) sinaliza uma relação direta entre a garantia do direito de brincar e o direito de vivenciar a infância. Como é possível perceber, a autora é enfática na articulação brincar e ter direito à infância. Esse pensamento é válido como um recurso para alertar para a importância do brincar para a criança. No entanto, gostaríamos de ressaltar que não se trata de uma relação uni-causal, uma vez que são previstos muitos outros direitos para as crianças, por exemplo, educação, afeto, convivência familiar e comunitária, saúde, moradia, cultura, prática do esporte, dentre outros. Nesse sentido, é preciso a garantia e o usufruto equânime de todos os direitos para a garantia da vivência da infância pela criança.

escolares com essa configuração, não há espaço nem para a valorização da brincadeira, nem para a concepção de criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, a concepção ativa de escola indica que o processo educacional deve respeitar os interesses, as necessidades e evidenciar as tendências interativas do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a função da ação educativa é propiciar, articulada com a cultura, meios facilitadores para que os potenciais da criança possam emergir. Assim, a concepção ativa se revela como um ‘espaço’ adequado para a valorização do brincar. Ao contrário, na corrente passiva instrucional, não há lugar para brincadeiras (Vasconcelos, 2006, p.62).

Apesar da existência de diversas teorias acerca do brincar, o discurso psicológico sobre a importância da brincadeira é algo fortemente presente, gerando uma convergência dos estudos nesse sentido. Vygotsky (1984), por exemplo – autor central do presente estudo – considera o brincar como uma atividade estruturante para a criança, uma vez que o exercício da atividade simbólica possibilitado pela brincadeira se constitui como “zona de desenvolvimento proximal”⁵⁶ por excelência, se configurando como um espaço privilegiado para o surgimento de novas formas de entendimento do real.

Outras justificativas que fundamentam a importância do brincar podem ser encontradas, por exemplo, em Kishimoto (2002), que afirma que a atividade lúdica favorece a emergência do papel comunicativo da linguagem, a aprendizagem das convenções sociais, assim como a aquisição das habilidades sociais. Da mesma forma, Alves e Sommerhalder (2005) atribuem ao brincar importância fundamental na

⁵⁶ O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” pode ser encontrado na obra “A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”, de Vygotsky.

aprendizagem da criança, uma vez que essa atividade potencializa a exploração e a construção do conhecimento, convidando a criança a constantemente produzir a partir do real; ou mesmo Vasconcelos (2006), que afirma que o brincar proporciona à criança o conhecimento das regras e papéis sociais, a elaboração dos desejos e conflitos, o desenvolvimento moral e a formação de valores, assim como a transformação do pensamento.

Para Bruner (1983), o jogo é uma atividade muito importante para o crescimento da criança; é uma forma de desenvolvimento intelectual, além de ser fonte de diversão. Nas palavras do autor, “el juego libre ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de atreverse a pensar, a hablar y quizás incluso de ser él mismo.” (p.9). Outro valor atribuído ao jogo por Bruner é o terapêutico, importante para preparar para a vida social e emocional, uma vez que, na atividade lúdica, há uma redução da gravidade das consequências dos erros e fracassos vivenciados pelo brincante. Idéia corroborada por Sarmiento (2004) ao discutir a fantasia do real, eixo estruturante da cultura infantil. Por fim, o autor entende que o jogo é, também, fonte de socialização, preparando a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta.

Piaget⁵⁷ (1971 citado por Vasconcelos, 2006) considera que as brincadeiras são prospectivas, uma vez que essas atividades promovem o desenvolvimento de novas

⁵⁷ Jean Piaget (1896 – 1980), fundador da epistemologia genética, investigou a natureza e a gênese do conhecimento nos seus processos e estágios de desenvolvimento. Segundo o estudioso interacionista, a ação que a criança desenvolve sobre o meio físico e social possibilita a formação das estruturas do pensamento. O trajeto do desenvolvimento do conhecimento se organiza a partir de estruturas mais simples para estruturas mais complexas e todo pensamento superior se organiza com base nas estruturas anteriores.

estruturas mentais, a partir das estruturas anteriores, possibilitando uma complexificação do pensamento da criança e favorecendo o desenvolvimento do sujeito.

Já no Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998) a importância da brincadeira é atribuída ao fato dessa atividade favorecer a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa.

Apesar de uma idéia universal da importância da brincadeira, assim como da defesa, por parte dos estudiosos da Sociologia da Infância, neste trabalho representado por Manuel Jacinto Sarmiento, que a brincadeira está presente em todas as infâncias vividas pelas crianças “nos quatro cantos do mundo”, Brougère (2004) nos apresenta uma teoria sócio-antropológica do brincar, afirmando que cada cultura, a partir dos seus referenciais e analogias, vai construir o que pode ser designado como jogo.

Na sequência, iremos aprofundar a reflexão sobre o brincar e o desenvolvimento infantil.

3.2. Aprofundando as reflexões acerca do brincar

Para um aprofundamento nas reflexões acerca do brincar, apresentaremos uma discussão teórica tomando como base os conceitos apresentados nos textos: *O papel do brinquedo no desenvolvimento*⁵⁸ e *A imaginação e a arte na infância*⁵⁹, ambos de Vygostky, e *Juego, pensamieto y language*⁶⁰, de Jerome Bruner. Conceitos que estarão sempre em diálogo com outros teóricos como Leontiev, Brougère e Elkonin, com o intuito

⁵⁸ Texto publicado na obra *A formação social da mente*, publicada originalmente em 1933.

⁵⁹ Texto publicado na obra *Pensamento e Linguagem*, publicada originalmente em 1934.

⁶⁰ Texto publicado com base em conferência apresentada na Reunião anual de Llandudno, Gales, em março de 1983.

de fomentar a reflexão e ampliar a compreensão do tema tão caro para os que pensam o desenvolvimento infantil: a brincadeira.

Contextualizando os autores adotados como referência no que diz respeito aos estudos sobre a brincadeira, Vygotsky iniciou sua preocupação com o jogo atrelada ao seu interesse pela psicologia da arte, e desenvolveu seus estudos sobre essa atividade tendo como foco a emergência das funções psíquicas superiores e o papel da linguagem no jogo (Rocha, 1994). Enquanto que Bruner tem suas pesquisas sobre o jogo sistematizadas a partir da investigação de competências na infância e de como as espécies animais adquirem condutas mais complexas através do jogo (Kishimoto, 2004b).

Os dois autores supracitados, em alguns aspectos, se aproximam em suas teorias acerca do brincar. No entanto, apresentam particularidades pontuais como, por exemplo, o foco de estudo que adotaram. Bruner se ocupou em estudar a atividade lúdica presente na criança desde o seu nascimento, considerando como brincadeira as atividades sensório-motoras.

Por outro lado, Vygotsky se ocupou em estudar a brincadeira de faz-de-conta, que emerge nas crianças, possibilitada pelo desenvolvimento da função simbólica da criança, que ocorre por volta dos dois anos de idade.

Apesar de divergirem no recorte feito para analisar o brincar infantil, os autores convergem no que diz respeito às críticas dirigidas às teorias que compreendem o homem e, conseqüentemente o brincar, de forma isolada do seu meio, considerando essa atividade como um fenômeno individual, a-histórico e descontextualizado. Desse modo, as investigações dos autores são conduzidas de forma a suplantam essa perspectiva naturalista do brincar.

Vygotsky e Bruner partem do pressuposto de que o brincar é uma atividade social e o estudo sobre essa atividade conduz necessariamente à observação do contexto no qual a criança está inserida.

Outro autor importante nessa discussão, Piaget (1971 citado por Vasconcelos, 2006), também analisou a atividade lúdica desde o nascimento da criança, estudando o processo evolutivo do brincar, considerando que a trajetória dessa atividade, na criança, percorre as seguintes etapas:

(...) jogos de exercícios (construções), jogos simbólicos (faz-de-conta, desenhos, imitações etc.) e jogos com regras explícitas (amarelinha, bola de gude, xadrez etc.). Como o conhecimento, os jogos da criança são construídos, isto é, são representações sobre o mundo construídas num processo de inter/ação ativa da criança com o mundo em que vive. (Vasconcelos, 2006, p.65)

Retomando Vygotsky, o estudo sobre o brincar a partir da perspectiva sócio-histórica se estrutura com o objetivo de analisar as relações entre cultura e indivíduo que estão na origem da atividade lúdica, atividade essa que consiste em uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo e pela qual o mundo penetra em seu processo de constituição como sujeito histórico e inserido em uma cultura.

Para Vygotsky (1984), a atividade lúdica é marcada pela cultura e mediada pelos sujeitos com os quais a criança se relaciona, sejam eles crianças da mesma idade (cultura de pares), “os meninos grandes” ⁶¹ ou os adultos. Nesse sentido, o jogo da criança é produto de uma elaboração do social, e se o social varia de acordo com o tempo histórico e a cultura, também são variáveis os temas e os modos de vivenciar os jogos infantis. Essa é

⁶¹ Termo utilizado pelas crianças desta pesquisa para fazer referência às crianças mais velhas.

uma contribuição de Vygotsky também para o presente trabalho, uma vez que leva a refletir que o contexto no qual a criança está inserida influencia o seu modo de brincar, assim como as significações atribuídas a essa atividade.

Corroborando com Vygotsky, Bruner vê o desenvolvimento como um processo de apropriação, pela criança, de sua cultura. Desse modo, a criança se insere no sistema social e, ao interagir e negociar com outros, estabelece compreensões que se tornam conhecimento social, conhecimento esse construído continuamente (Kishimoto, 2004b).

Rocha (1994), ao mesmo tempo em que afirma que a atividade lúdica se encontra imbricada com três categorias, quais sejam, os objetos, as ações e a mediação social, levanta um questionamento.

Nas condições históricas contemporâneas, em que a variedade da atividade laboral é enorme, envolvendo procedimentos e instrumentos de trabalho diversos e em que a infância está socialmente constituída segundo particularidades específicas da cada cultura, quais são as mediações, os objetos e as ações que podem ser apontados como fundamentos para a emergência da capacidade de brincar? (p.43)

Para buscar respostas a tal questionamento, a autora recorre a Elkonin. Segundo esse autor, as ações lúdicas são precedidas pelas relações das crianças com os objetos, através de ações sensório-motoras que são moduladas pela cultura na qual a criança está inserida. Nesse processo, levar-se-á em conta também a presença de adultos ou crianças mais velhas que, através de ações compartilhadas, estão constantemente mediando a relação da criança com o mundo, apresentando os objetos e tornando-os disponíveis para a criança, sendo o uso da linguagem essencial nesse processo de apropriação, pela criança, dos modos de ação possíveis com os objetos, dos modos de brincar (Elkonin, 1998).

O processo de desenvolvimento da atividade lúdica implica, portanto, “a formação inicial e posteriores transformações de capacidades que se originam na atividade conjunta com os sujeitos mais experientes da cultura em que o indivíduo se insere.” (Rocha, 1994, p.45).

A partir de observações do brincar infantil, Bruner (1983) concluiu que: os jogos que tinham maior durabilidade eram atividades lúdicas cujos meios conduziam a um fim. Em sua maioria, tratava-se de atividades nas quais as crianças podiam construir algo, havendo, portanto, uma relação recíproca entre os meios e os fins. A análise de Bruner (1983) se aproxima com a teoria de Leontiev (1981) quando afirma que na atividade, nesse caso, na atividade lúdica, o agente motivador é, inicialmente, o próprio objeto e, em seguida, a significação do produto da atividade que assimila o objeto. Portanto, duas transições ocorrem: do objeto para o processo da atividade e da atividade (processo) para o produto subjetivo da atividade.

Outra conclusão de Bruner (1983) foi a presença de um adulto como um elemento que favorecia a concentração prolongada da criança. Portanto, estar ao alcance da criança, proporcionando-lhe segurança acerca do contexto, assim como dando informações quando solicitado, é uma atitude do adulto que favorece o jogo infantil.

A conclusão da pesquisa de Bruner (1983), qual seja, crianças que brincam só têm mais dificuldade de concentração, é justificada por ele com base em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil:

“(...) el pensamiento y la imaginación comienzan frecuentemente en forma de diálogo con un compañero y, sin la ayuda de otro compañero, desaparece, por lo menos en los primeros años. El desarrollo del pensamiento puede estar

determinado en gran medida por la posibilidad de diálogo, que se va interiorizando hasta ser capaz de seguir su curso dentro de la propia mente.” (p.8).

Essa justificativa se aproxima da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento do sujeito, qual seja, a constituição do sujeito se dá do social ao individual, por meio da internalização dos fenômenos e valores presentes no meio onde o sujeito está inserido. Assim como corrobora com o eixo estruturante da cultura infantil refletido no capítulo 1 – a interatividade – que consiste em uma relação da criança especialmente com seus pares, mas também com os adultos e crianças mais velhas, importante para a formação da identidade da criança.

Acerca da cultura de pares, também abordada no capítulo 1, Kishimoto (2004b) afirma que esta é produzida a partir da interação da criança com seus pares (interatividade), participando de grupos organizados de brincadeiras e freqüentando escolas, sendo a “negociação livre” um fator crucial dos processos culturais vividos pela criança.

Sobre a origem da “cultura de pares”, Corsaro (citado por Kishimoto, 2004b) “afirma que, embora emerja nas brincadeiras espontâneas das crianças, a cultura de pares é produzida freqüentemente como reação ao mundo adulto. As idéias dos adultos, os materiais, as regras, as restrições podem ser as estruturas ou limites nos quais é feita a cultura de pares.” (p.44). Portanto, o mundo infantil e o jogo estão marcados “pelos vestígios da geração mais velha”, com os quais a criança se defronta (Benjamim, 1984, p.72).

Desse modo, conforme afirma Kishimoto (2004), o ato mais importante do ser humano, qual seja, a criação e recriação da cultura, requer a brincadeira e a orientação do adulto, para o acesso ao acervo cultural e suas ferramentas.

A teoria de Henri Wallon⁶² sobre o desenvolvimento infantil se aproxima de Vygotsky, assim como de Elkonin, quando analisa o psiquismo infantil como resultado de processos sociais. Para aquele autor, o social está presente na relação entre criança e adulto, relação essa que desencadeia “(...) a emoção responsável pelo aparecimento do ato de exploração do mundo” (Kishimoto, 2002, p.41), origem da conduta infantil.

Piaget, por outro lado, aborda o desenvolvimento infantil e o brincar de outra perspectiva, não sendo foco de análise a dimensão sócio-cultural em suas pesquisas sobre o brincar.

Para Piaget, cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos e situações dentro de formas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar, neste caso, é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, “(...) o sujeito assimila eventos e objetos do seu eu e suas estruturas mentais.” (Kishimoto, 2002, p.39).

Outrossim, Froebel (citado por Kishimoto, 2004a) não considera o social como inerente ao jogo infantil, uma vez que concebe a brincadeira como atividade inata da criança.

⁶² Autor da obra *A evolução psicológica da criança*, datada de 1941, na qual comparece a discussão abordada neste estudo.

Além da necessidade de levar em consideração o social, Vygotsky e Bruner também partem do pressuposto de que estudar o brincar implica em analisar o que motiva a ação de brincar, ou seja, a motivação.

Para Leontiev, a motivação é um elemento básico da estrutura da atividade, não sendo diferente, portanto, para a atividade lúdica.

Mas antes de abordarmos essa questão, vamos entender, em linhas gerais a teoria de Leontiev.

Leontiev investigou a atividade com o propósito de demonstrar que o desenvolvimento psíquico humano encontra sua expressão na atividade psíquica como forma peculiar de atividade humana, “como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência” (Leontiev citado por Libâneo, 2007).

Para esse autor, a atividade envolve: o sujeito que a pratica e o objeto, havendo a interdependência desses fatores. Além disso, o que define a atividade é o objetivo. É o objetivo quem vai produzir as ações. A atividade é um sistema funcional. Não existe atividade desmotivada. O motivo é sempre dado na interação com o outro. A atividade não é um processo aditivo. As ações não são isoladas, elas têm relação. Os objetivos da atividade são criados nas relações sociais (Werstch, 1981).

Voltando a Vygotsky, ele discorda de autores que definem o brincar como uma atividade que dá prazer à criança. Ele justifica seu posicionamento afirmando que muitas atividades diferentes do brincar dão prazer à criança como, por exemplo, chupar chupeta; por outro lado, existem jogos que não são prazerosos para a criança e, ainda assim, são

atividades definidas como brincar. Portanto, “(...) o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo (...)” (Vygotsky, 1984, p.105).

Isso não significa dizer que o prazer deva ser ignorado, pois ele preenche necessidades da criança e gera estímulo para colocar a brincadeira em ação (Queiroz, Maciel & Branco, 2006). E a atividade lúdica é fundamentalmente importante, uma vez que contribui para mudanças nos níveis do desenvolvimento humano.

Diante do exposto, é possível compreender que, para Vygotsky, o prazer pode eventualmente ser uma qualidade do brinquedo, no entanto não se configura como característica definidora da atividade lúdica.

Em se tratando de características do brincar, Lebovici e Diatkne (1985) nos apresentam uma propriedade dessa atividade: o jogo é sempre uma relação dual, ou seja, no jogo de papéis a alteridade é fator intrínseco, não sendo possível o brincar sem o outro, mesmo que o interlocutor imaginário.

Benjamim (1984) aborda mais um elemento do brincar, que consiste na lei da repetição como a “alma do jogo”. Segundo o autor, nada é mais alegre para a criança do que ouvir o “mais uma vez” (p.74) Essa característica do brincar apresentada por Benjamim (1984) traduz-se para Sarmiento (2004) como a reiteração, lógica diferenciada da criança atribuída à temporalidade, um dos eixos estruturantes da cultura infantil.

Observadas algumas características do brincar infantil, quais sejam, alteridade, reiteração e prazer, analisaremos as funções da brincadeira, uma vez que é justo nessas que se alojam o valor da atividade lúdica e o que justifica o presente trabalho, que busca alertar para a importância do brincar, sendo este um direito da criança que deve ser respeitado e

garantido, uma vez que “negar o universo simbólico lúdico (...) é negar o trajeto do desenvolvimento humano e sua inserção cultural.” (Vasconcelos, 2006, p.72).

Para Vygotsky (1984) o brinquedo é uma atividade que preenche as necessidades das crianças. Necessidade, aqui, entendida de uma maneira geral, ou seja, todos os motivos para a ação, tendo essa motivação papel essencial no brinquedo, sendo a força motriz que conduz ao desenvolvimento da criança. Segundo esse autor, todo avanço de um estágio do desenvolvimento para outro está relacionado com uma mudança nas motivações do sujeito.

De acordo com Vygotsky (1984), para as crianças muito pequenas (até três anos de idade) é quase impossível se envolverem em uma situação imaginária. Isso porque nesse período, há uma forte articulação entre motivação e percepção. Dizendo de outro modo, as ações das crianças ocorrem essencialmente motivadas pelos objetos que estão no seu ambiente imediato.

(...) Um estudo de Lewin sobre a natureza motivadora dos objetos para uma criança muito pequena conclui que os objetos ditam à criança o que ela tem que fazer: uma porta solicita que a abram e fechem (...). Resumindo, os objetos têm tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena, e determinam tão extensivamente o comportamento da criança (Vygotsky, 1984, p.110).

Portanto, como podemos observar no exemplo de Lewin, a criança muito pequena não tem condições de separar a significação da percepção visual, uma vez que há uma fusão entre o que é visto pela criança e o significado atribuído ao que é percebido visualmente. Deste modo, percepção e motivação caminham juntas. Para uma criança muito pequena, um pedaço de madeira é tão somente um pedaço de madeira e um cabo de

vassoura é tão somente um cabo de vassoura. Quanto ao brincar dos pequenos, o que acontece é uma reprodução das situações reais vivenciadas por elas: as crianças brincam de boneca imitando a relação mãe-filha ou professora-criança, por exemplo.

Através da análise de experimentos realizados por Lewin⁶³, Vygotsky (1984) identificou que é na idade pré-escolar que ocorre uma divergência entre significado e o que é visto pela criança. Tem-se, portanto, nesse momento, que a ação que era regida por regras e objetos do ambiente imediato, passa a ser determinada pelas idéias das crianças, idéias essas influenciadas pelo social, mas não determinadas exclusivamente por ele.

Segundo Nascimento (2008), o pensamento separa-se dos objetos e a ação surge das idéias. Por isso, a criança consegue representar um objeto sem necessariamente tê-lo na brincadeira.

A importância do brincar consiste no fato de que é na atividade lúdica que a criança se desenvolve, aprendendo a agir também no campo cognitivo, e não exclusivamente no campo visual; dependendo, portanto, de motivações internas e do contexto no qual está inserida. Isso porque, “No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo.” (Vygotsky, 1984, p.111).

Resumindo o pensamento de Vygotsky acerca da origem do brincar, a criança vivencia um processo: primeiro experimenta necessidades que não podem ser satisfeitas; em seguida tende a buscar satisfação imediata às suas necessidades e quando não

⁶³ Para maiores informações sobre a vida de Vygotsky e sua relação com Lewin e outros estudiosos, recomendamos a leitura de: Van der Veerm R. & Valsiner, J. (2001). *Vygotsky uma síntese*. Edições Loyola.

satisfeitas são facilmente esquecidas; e, por último, com alterações significativas no mecanismo de memória das crianças, uma vez que a capacidade de registrar e conservar experiências sofreu avanços, as necessidades não satisfeitas não são esquecidas, gerando tensão na criança. Desta feita, a fim de “(...) resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.” (Vygotsky, 1984, p.106).

Assim, “o velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.” (Vygotsky, 1984, p.106).

Vale salientar que a função do brinquedo como satisfação da necessidade da criança nem sempre é consciente, o que significa dizer que a criança nem sempre entende as motivações que originaram a brincadeira e é isso que a diferencia do trabalho e de outras atividades⁶⁴ (Vygotsky, 1984).

A função essencial da atividade lúdica é, portanto, a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual. Dizendo de outro modo, entre situações no pensamento e situações reais (Vygotsky, 1984).

⁶⁴ Em contraposição à diferenciação feita por Vygotsky (1984) entre o brincar e outras atividades, Brougère (2002) afirma que uma das características do jogo consiste em não apresentar qualquer diferença entre essa atividade e outros comportamentos da criança, ou seja, o brincar não possui nenhuma atividade instrumental que lhe seja própria. Para Brougère (2002), o que diferencia o jogo de outras atividades é o modo como a criança brinca. Segundo o autor, “(...) para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade.” (pp.20-21).

De acordo com Nascimento (2008), “(...) a linguagem entra em cena para mediar a separação entre o pensamento e os objetos, contribuindo para que o pensamento abstrato se desenvolva.” (p.103).

Para Vygotski, a linguagem tem papel fundamental na interpretação do universo simbólico infantil, uma vez que possibilita que as experiências anteriormente vivenciadas pela criança sejam conservadas e ampliadas, possibilitando o sujeito ir aos poucos se afastando da percepção imediata e aproximando-se do campo do imaginário, da fantasia (Nascimento, 2008).

De acordo com Rocha (1994), o uso da linguagem comparece no brincar de dois modos distintos: a linguagem da criança e a linguagem do outro, condição essencial na mediação social. Deste modo, a atribuição de significados e intenções lúdicas por outro sujeito é fundamental para o desenvolvimento da capacidade lúdica da criança. No que diz respeito à linguagem da própria criança, pode-se observar que inicialmente a linguagem, especialmente a fala, é utilizada para nomear objetos e fazer uso dos mesmos de acordo com os significados estabelecidos por ela. Com a aquisição de experiências oferecidas pelo meio social e relações com outras pessoas, são os objetos e seus significados delineados pela palavra que determinam a atividade lúdica.

Bruner (1997 citado por Kishimoto, 2004b) comenta o papel da linguagem para Vygotsky afirmando que, para esse autor, linguagem não é um simples veículo de transmissão cultural. Concordando com Bakthin, Vygotsky atribuía à linguagem a função de criadora da consciência. Nesse sentido, “(...) Para Vygotsky, a linguagem é um agente para se alterar os poderes do pensamento – dando ao pensamento novos meios para

explicar o mundo. Por sua vez, a linguagem tornou-se repositório para os novos pensamentos assim que se chegava a estes.” (p.150).

A partir de estudos realizados em Oxford, Bruner (1997) afirma que a interação contínua entre mãe-criança, anteriormente identificada como importante no brincar, também é fator presente no processo de aquisição da linguagem pela criança. Para o autor, a mãe, na relação com a criança, estabelece “rituais” nos quais a linguagem é utilizada como, por exemplo, padrões de solicitação, rotinas de leitura, dentre outras. Deste modo, a ação da mãe funciona como um “andaime” para a aquisição da linguagem pela criança.

De acordo com a teoria de Bruner, para o domínio da linguagem pela criança o jogo tem papel fundamental. Sem desconsiderar a faceta inata e congênita da linguagem, esse autor afirma que o domínio da linguagem se dá pelo exercício e experimentação. Assim, a língua materna é apreendida mais rapidamente pela criança através da atividade lúdica. De acordo com Kishimoto (2004b), essa interação comunicativa atravessada pela atividade lúdica gera significados aos gestos, possibilitando que a criança interprete a realidade e aprenda a falar.

Há algo no jogo que estimula a atividade combinatória em geral e, especificamente, a atividade combinatória propriamente lingüística que intervém na elaboração mais complexa da linguagem como, por exemplo, os predicados e as anáforas (Bruner, 1983).

(...) las expresiones idiomáticas gramaticalmente mas complicadas aparecen primero en actividad de juego. Tomemos como ejemplo uno de los usos más sencillos del condicional de un niño de tres años que le dice a otro: "Si eres bueno y me das las bolas, yo te doy la pistola." Pasa mucho tiempo antes de que se use un

lenguaje tan complicado como éste en las-situaciones prácticas y más tensas de la vida ordinaria.” (Bruner, 1983, p.5).

Acerca desse pensamento, Bruner (1983) afirma: “lo que permite a un niño desarrollar todo su poder combinatorio no es el aprendizaje de la lengua o de la forma de razonar, sino las oportunidades que tenga de jugar con el lenguaje y con el pensamiento.” (p.6), sendo o brincar um espaço privilegiado para esse jogo com o pensamento e a linguagem.

Na atividade lúdica, a criança não está somente aprendendo a linguagem como também sua utilização como instrumento de pensamento e ação. Deste modo, de acordo com Bruner (1983), para a criança poder se comunicar de forma complexa, para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa desenvolver a habilidade de jogar com a realidade com a mesma desenvoltura que caracteriza o brincar infantil (Kishimoto, 2004b).

Diante do exposto, a brincadeira e a linguagem, manifestações da função simbólica, se constituem, respectivamente, como um espaço e instrumento privilegiados para o surgimento de novas formas de entendimento do real.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1984, p.117).

A linguagem pode ser compreendida como prática social, se constituindo como ferramenta simbólica privilegiada de mediação (Colaço, 2004).

A função simbólica da linguagem consiste na compreensão da relação entre signo e significado. Entretanto, é preciso levar em conta que a “descoberta da função simbólica da linguagem” só é “possível quando já se atingiu um nível relativamente elevado do desenvolvimento e da linguagem. Para descobrir a linguagem, é necessário pensar.” (Vygotsky, 2000, p. 133).

Vygotsky afirma que não se pode deixar de reconhecer a importância da linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento. Para Vygotsky, a lógica é: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior. A linguagem egocêntrica muito facilmente se torna pensamento na verdadeira acepção do termo, melhor dizendo, assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento.

Fazendo uma articulação com os eixos estruturantes da “cultura da infância”, a atribuição de significados diferentes ao que está determinado socialmente para os objetos, ou seja, essa capacidade de atribuir a um cabo de vassoura o significado de um cavalo é o que Sarmento (2002) denomina “Fantasia do real”, abordado no capítulo 1 deste trabalho. Nesse sentido, “(...) o faz-de-conta se constitui em um dispositivo fundamental para o desenvolvimento humano, sendo considerada uma das formas pela qual a criança se apropria do mundo e pela qual o mundo penetra em seu processo de constituição, enquanto sujeito histórico.” (Rocha, 2000 citado por Nascimento, 2008, p.102).

De acordo com Nascimento (2008), a imaginação em Vygotsky, que consiste em uma atividade consciente e caracteristicamente humana, é a base de toda atividade criadora e se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural e nas relações sociais. Isso porque ao desenvolver uma situação imaginativa por meio da atividade lúdica, “a criança

desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais” (Vygotsky, 1991a, p.48).

Vygotsky, com sua teoria acerca da necessidade e da imaginação, inaugura uma nova forma de conceber a relação situação imaginária e brincar. Ou seja, para esse autor, a atividade simbólica, assim como a necessidade, são características definidoras do brinquedo e não um atributo do brincar, uma vez que o autor parte da lógica que: “Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo.” (Vygotsky, 1984, p.107).

Alves e Sommerhalder (2005) estão em consonância com o pensamento de Vygotsky, Leontiev e Elkonin quando afirmam que os trabalhos de reflexão e criação são elementos constantes no brincar. A ênfase na atividade criativa também comparece na teoria de Winnicott acerca do brincar. O brincar é para Winnicott (1975) “(...) sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.” (p.72).

De acordo com Vygotsky (1991a), a imaginação se apóia na realidade vivida por cada um de nós. Assim, é fundamental que a criança tenha a oportunidade de brincar, interagindo com adultos, crianças e objetos, pois da qualidade e quantidade das experiências dependerá a imaginação. Desse modo, quanto mais rica for a experiência da criança maior será sua capacidade de imaginar (Nascimento, 2008).

Sendo a atividade lúdica uma atividade criativa, não é possível pensar em fantasia e realidade como dimensões que não se articulam, conforme Cerisara (2004) afirma abaixo:

Divergindo da visão que acredita estarem a imaginação e a fantasia ligadas ao irreal, ao que não se ajusta à realidade, e que, portanto, carecem de valor prático, Vygotsky (1987), em seu artigo **A imaginação e a arte na infância**, afirma que não há uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade, muito pelo contrário, defende formas de vinculação entre capacidade imaginadora e a realidade. Segundo ele, os processos criadores encontrados desde os primeiros anos da infância se refletem basicamente em suas brincadeiras e são produto de um tipo criativo, entendido como aquele que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações. (p.124 – *grifo nosso*)

Afirmando que a imaginação se origina da ação, Vygotsky assegura que o brincar é uma atividade que não só está articulada com o real, mas também dependente do impulso criativo, que consiste na capacidade de assimilar os elementos extraídos do real e reordená-los, gerando novas combinações. Desse modo, as dimensões do real e do imaginário são permeáveis e estão em um movimento dialético constante, pensamento esse corroborado por autores como Leontiev e Elkonin (Rocha, 1994).

Vygotsky (1991a) apresenta três diferentes formas de vinculação entre o real e a fantasia inerentes ao comportamento humano. São elas: (1) os conteúdos criados pela imaginação têm necessariamente como base a experiência vivida; (2) o mecanismo de fantasiar combina fenômenos da realidade que foram adquiridos não pela experiência concreta do sujeito, mas pela experiência alheia ou social, adquiridas através de relatos, por exemplo. “Neste caso, é a experiência que se apóia na imaginação, uma vez que depende da capacidade do sujeito de imaginar algo que não viveu.” (p.126); (3) enlace emocional

entre fantasia e realidade, havendo uma relação dialética entre essas dimensões, ora os sentimentos influenciando a fantasia ou a fantasia influenciando os sentimentos reais.

Ao brincar, criando uma situação imaginária de assumir um papel, primeiramente a criança imita o comportamento de outra pessoa, observado em seu contexto. Essa imitação não pode ser considerada apenas uma repetição do real, uma vez que a criança constrói, em nível individual, o que observou no outro, conforme afirma Cerisara (2004):

(...) primeiro a criança faz aquilo que ela viu o outro fazendo, mesmo sem ter a clareza do significado desta ação, para então, à medida que deixa de repetir por imitação, passar a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Assim sendo, a imitação não pode ser considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de um modelo, uma vez que a criança, ao realizá-la, está construindo à nível individual o que observou nos outros.”
(p.130).

As teorias de Piaget e Wallon também atribuem ao comportamento lúdico uma derivação da imitação, que representa uma acomodação ao objeto. Nesse sentido, as teorias desses autores se aproximam das idéias de Vygotsky, uma vez que atribuem importância aos processos imitativos para a constituição da brincadeira, já que todos consideram que a representação emerge da imitação, mesmo que não atribuam o mesmo sentido ao processo de imitação⁶⁵ (Kishimoto, 2002).

No entanto, se para Piaget, Wallon e Vygotsky a imitação através de exercícios funcionais está na origem das representações mentais e se constitui como base para o

⁶⁵ Wallon não utilize o termo acomodação para designar o complemento da assimilação e assim falar da atividade cognitiva, tal como faz Piaget (1978) (Kishimoto, 2002).

aparecimento do brincar, Kishimoto (2002; 2004b) analisa que Bruner tem uma nova forma de interpretar o desenvolvimento da atividade simbólica. “Para o autor, a origem da atividade simbólica não depende apenas de jogos de exercícios funcionais, mas de brincadeiras compartilhadas entre a mãe e a criança, que conduzem às atividades motoras e vocais.” (p.45). Desse modo, Bruner (1983) defende a importância das trocas entre mãe e bebê para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que essas trocas se constituem a base para a atribuição de significados aos objetos e fenômenos, assim como auxilia na aquisição da linguagem e na compreensão de regras.

A brincadeira possibilita efetuar a maturação de rotinas modulares no sentido de sua integração aos programas de ações mais amplas. Parece servir igualmente como uma espécie de ensaio de rotinas. É importante a imitação de esquemas de adultos, mas não por intervenção direta. A influência indireta permite a observação, identificação e ação intencional da criança no sentido de repetir e de recriar, contribuindo para seu desenvolvimento (Kishimoto, 2004b).

Ainda de acordo com Kishimoto (2004b), Bruner (1983) considera que a brincadeira permite uma flexibilidade de conduta e gera um comportamento exploratório, uma vez que, ao brincar repetidas vezes com os adultos, a criança acaba por apreender a sequência das ações inerentes ao brincar, ou seja, a regra do jogo, assim como desenvolve a habilidade de alterar a sequência e inserir novos elementos.

Comentando um exemplo abordado por Bruner (1983) que consiste na brincadeira bem conhecida na relação mãe-bebê, qual seja, o adulto esconder o rosto com a fralda, Kishimoto (2004b) afirma:

O aparecimento de ações iniciadas pela própria criança, de novas seqüências como cobrir o próprio rosto ou de um bichinho de pelúcia representa o domínio das regras da brincadeira. Ao alterar o curso da brincadeira pelo prazer que dela emana, desenvolve a competência de recriar situações, conduta criativa tão necessária nos tempos atuais (p.142).

Portanto, a origem da brincadeira para Bruner (1983) está associada à imitação decorrente da relação mãe (ou figura materna) – criança.

A ênfase na relação mãe-criança também comparece na teoria do psicanalista americano, D. Winnicott. Para esse autor, a relação mãe-bebê se configura como um espaço intersubjetivo. A mãe, quando suficientemente boa, gera confiança na criança, transformando esse ambiente intersubjetivo em um espaço potencial a partir do qual é possível a brincadeira emergir (Winnicott, 1975)⁶⁶.

Vasconcelos (2006), ao comentar a teoria de Winnicott acerca do brincar, reflete que para esse autor o brincar se configura como um espaço de elaboração afetiva e de mediação de sentimentos e pensamentos entre o sujeito e objetos/pessoas.

Apesar da ênfase na díade mãe (ou figura materna)-criança, a natureza do estudo de Bruner e Winnicott é visivelmente diferente.

Outros autores que abordam a relação mãe-criança são Maturana e Verden-Zoller (2004). Segundo eles, a relação mãe-filho deve ser um “relacionamento no brincar”. Os autores apontam os estudos realizados por Gerda Verden-Zoller sobre a relação mãe-filho,

⁶⁶ A teoria de Winnicott acerca do brincar não será abordada no presente trabalho. Como sugestão de leitura para aprofundamentos dessa teoria, sugerimos: Winnicott (1975).

no qual evidenciaram o papel primordial do brincar, em especial aquelas atividades lúdicas desenvolvidas na relação mãe-criança, favorecendo para o desenvolvimento da autoconsciência e consciência social, assim como para o desenvolvimento da auto-aceitação do brincante.

Dentro dessa perspectiva, Brougère (2004) alerta que a criança, longe de saber brincar, ela precisa aprender a brincar. E a relação mãe-criança é um lugar, por excelência, dessa aprendizagem.

A criança começa por se inserir no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo, por sua vez, o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo. A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças (Brougère, 2004, pp.22-23).

Portanto, Brougère (2002) defende a influência da cultura como definidora do brincar infantil, tornando-o uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que

a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica.

Bruner (1983) concorda com a idéia de que os jogos das crianças refletem alguns ideais que prevalecem na sociedade e acrescenta que o jogo é um modo de socialização que prepara a criança para ocupar um lugar no mundo adulto. Mas Bruner (1983) alerta que essa função do jogo é espontânea, ou seja, a criança, ao brincar, não tem esse objetivo em mente.

Corroborando com Bruner (1983), Benjamim (1984) afirma que o brincar reiterado gera o hábito, sendo a reiteração, a função primordial do jogo. Portanto, para o autor, os comportamentos necessários para o sujeito como “comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto através de brincadeiras (...)” (p.75).

Para Vygotsky (1984), o comportamento da criança nas situações rotineiras é oposto ao seu comportamento na atividade lúdica, no que diz respeito aos seus fundamentos. No jogo é a ação que está subordinada ao significado, enquanto que no contexto real, é a ação que predomina sobre o significado. Para ilustrar a lógica da ação subordinada ao significado, lancemos mão de Walter Benjamim (1984): “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda.” (p.70)

Diante dessa colocação, o autor considera uma incorreção atribuir ao brinquedo função de protótipo da atividade cotidiana da criança. Elkonin (1998) corrobora com essa posição de Vygotsky (1984) na medida em que não concorda com a idéia de que o jogo protagonizado representa um exercício para a atividade real. “Ao representar a atividade do motorista, do médico, do marinheiro, do capitão, do vendedor, a criança não adquire hábito

nenhum. Ela não aprende a manejar a seringa de verdade, nem a conduzir um automóvel autêntico, nem a cozinhar comidas verdadeiras ou a pesar mercadorias.” (p.401).

Outros autores que seguem essa linha de raciocínio são Maturana e Verden-Zoller (2004) quando afirmam que o brincar em nada tem a ver com o futuro.

Brincar não é de maneira nenhuma uma preparação para ações futuras: vive-se o brincar quando ele é vivido no presente. Quando as crianças brincam imitando atividades adultas, não estão se preparando para estas. No momento de brincar, as crianças (e também os adultos, quando brincam) são o que a brincadeira indica. (Maturana e Verden-Zoller, 2004, p.241).

Já Vasconcelos (2006) atribui ao brincar a função de auxiliar na preparação da criança para a vida democrática. Na brincadeira se processam elementos que permitem à criança sair do estado egocêntrico e centralizado em que vive para a ocupação com propriedades existentes nos objetos e nas relações sociais, normas e regras. Isso significa que, ao brincar, a criança promove o deslocamento de seu estado egocêntrico infantil e, mediante um processo de descentralização, pode caminhar na direção do respeito ao ponto de vista das outras pessoas, e conseqüentemente, desenvolver relações de cooperação.

Vygotsky (1984), apesar de não concordar com a idéia de que o brincar tem como função a preparação para a vida adulta, não acredita que o brincar tem um fim em si mesmo. Segundo o autor, o brincar caminha em direção à “realização consciente de seu propósito”. Diante disso, Vygotsky (1984) considera incorreto atribuir ao brincar uma atividade destituída de uma finalidade. Segundo o autor, “(...) o propósito como objetivo final determina a atitude afetiva da criança no brinquedo.” (p.117).

Nesse certame, Leontiev (1978 citado por Rocha, 1994) discorda de Vygotsky, e entende que o brincar, diferentemente de outras atividades, tem um fim em si mesmo. Ou seja, a ação lúdica é psicologicamente independente dos resultados, uma vez que a motivação não reside nos resultados alcançados pela ação. Dizendo de outro modo, o que impulsiona a atividade lúdica não é o produto final e sim o processo. Bruner (1983) vai ao encontro da idéia de Leontiev (1978 citado por Rocha, 1994) ao afirmar que as crianças não têm como foco de suas atividades lúdicas os resultados e muitas vezes mudam a brincadeira em curso, trocando o objeto da ação durante o jogo, permitindo à fantasia correr livremente. Apesar dessa variação na brincadeira, Bruner (1983) ressalta que o jogo é uma atividade planejada, planejamento que consiste em uma imitação idealizada do real e que serve como meio de exploração e invenção da realidade.

Para fins de conclusão dessa seção do capítulo sobre o brincar, retornamos a uma discussão sobre as características do brincar. Para Vygotsky (1984), toda brincadeira de faz-de-conta tem regras, mesmo que essas regras não apareçam de forma explícita. Portanto, de acordo com o autor, pensar que nas brincadeiras de faz-de-conta as crianças estão livres é um equívoco. Essas brincadeiras são carregadas de regras de comportamento, mesmo que ocultas, provenientes das determinações sociais impostas aos homens e com as quais as crianças convivem no seu dia-a-dia.

Para Vygotsky (1984) “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária.” (p.109). A criança vivencia um processo de desenvolvimento de sua atividade lúdica no qual, inicialmente, há uma situação imaginária evidente e regras implícitas e num contínuo,

se tem a presença de regras claramente definidas e a situação imaginária implícita. Essa é a evolução do brinquedo na criança, que é significativa para o seu desenvolvimento.

3.3. A "cultura lúdica": tornando a brincadeira possível.

As brincadeiras infantis revelam os símbolos próprios de cada cultura, as concepções de infância, assim como os modos de ser criança (Prado, 2002). Revelam, nesse sentido, a "cultura lúdica" que a criança está inserida. A expressão "'cultura lúdica'" foi cunhada por Gilles Brougère, autor da teoria socioantropológica do brincar. Assim como os autores da Sociologia da Infância defendem a existência de uma cultura infantil, Brougère (2004) defende existência de "um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo." (p.23), tornando a atividade lúdica possível.

Portanto, dispor de uma "cultura lúdica" implica estar munido de significações que permitem ao sujeito compreender uma determinada ação como uma atividade lúdica e que podem não ser vistas como tais em outras pessoas que não compartilham dessa cultura. Para ilustrar esse pensamento, Brougère (2004) traz o exemplo de crianças brincando de brigar que pode ser confundida por um adulto, por exemplo, como uma briga de verdade.

Essa cultura é composta por esquemas de brincadeiras que permitem a emergência do jogo, sendo esse uma atividade que implica em uma produção diferenciada da realidade quotidiana, uma atividade de "segundo grau", imbuída do pensamento simbólico e expressa nas atividades de faz-de-conta.

São esquemas da "cultura lúdica": (1) regras vagas, estruturas gerais imprecisas que possibilitam os jogos de imitação e ficção como brincadeiras do tipo "papai e mamãe" ou

de mocinho e bandido, respectivamente; (2) conteúdos mais precisos, que revestem as estruturas gerais supracitadas como, por exemplo, os personagens de desenho animado, jogos produzidos a partir de interesses específicos das crianças, do que está na moda (Brougère, 2004).

A "cultura lúdica" sofre diversas influências, dentre elas, podemos destacar a cultura na qual a criança está inserida, o meio social, a idade e o sexo da criança. Brougère (2004) chama atenção para o fato de que o sexo tem grande influência para a diversidade dessa cultura, sendo a "cultura lúdica" dos meninos e das meninas, ainda hoje, marcadas por grandes diferenças⁶⁷.

A produção dessa cultura que permeia a infância se dá de duas formas: internamente, pelos próprios sujeitos que dela participam, e a partir das interações sociais. A criança adquire e simultaneamente constrói sua "cultura lúdica" brincando. Desde as brincadeiras quando bebê, passando pela participação em atividades lúdicas com seus pares, a observação das crianças mais velhas brincando, ou a manipulação de objetos e as experiências que vão sendo acumuladas são constituintes dessa cultura. Deste modo, a "cultura lúdica" não é transferida para o sujeito; ele é ativo no processo de aquisição e transformação dessa cultura, resultado sempre de uma experiência lúdica; ou externamente, sendo alimentada por outros elementos sociais diferentes do jogo (Brougère, 2004).

A "cultura lúdica" não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência

⁶⁷ Como não é objeto do presente trabalho analisar as diferenças de sexo no brincar, seguem indicações de leitura: Wanderlind *et al* (2006), Kishimoto e Ono (2008), Conti e Sperb (2001).

lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos na atividade, de acordo com sua interpretação e não diretamente (Brougère, 2004, p.27).

Brougère (2004) chama atenção para o fato de que a "cultura lúdica" não é algo passível de materialização. "Trata-se de fato de um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específica e, ao mesmo tempo, é produzido por uma cultura." (p.29).

Os elementos externos – livros, filmes, brinquedos (objetos), desenhos animados – produzidos pela sociedade e transformadores da "cultura lúdica" numa co-atuação com as próprias crianças, consumidores desses artefatos, refletem as representações que os adultos fazem sobre a criança, assim como também refletem os conhecimentos disponíveis sobre essa categoria social. Portanto, a "cultura lúdica" é o resultado do que é produzido para a criança e pela criança, como reação aos elementos externos da sociedade e é nesse âmbito que reside a riqueza da "cultura lúdica" (Brougère, 2004).

Brougère (2004) analisa que a televisão e os brinquedos (objeto)⁶⁸ são elementos externos que influenciam significativamente a "cultura lúdica".

Outra estrutura lúdica muito difundida na categoria social infância é o vídeo-game, que gera novas experiências para a criança e transforma a "cultura lúdica", uma vez que esta não é estática, mas constantemente afetada pelo meio.

Fazendo uma análise sociológica do brinquedo (objeto), Sarmiento (2004) reflete que o mercado de produtos infantis gera artefatos específicos para crianças como, por

⁶⁸ Ao termo brinquedo, quando usado para se referir ao objeto, também denominado por Brougère (1984) de estrutura lúdica, será acrescido a seguinte sinalização: (objeto).

exemplo, moda, doces e brinquedos (objetos) tem crescido de forma voluptuosa, acompanhando a lógica consumista do mercado capitalista a ponto de constituir, hoje, um dos segmentos do mercado com maior difusão mundial. Essa realidade favorece significativamente para a globalização da categoria social infância. Mesmo que levemos em conta que os modos da criança vivenciar a infância são influenciados pela cultura local, é possível perceber, no mercado de produtos infantis, e mais especificamente nos brinquedos (objetos), que há uma universalização da infância, onde todas as crianças estão compartilhando os mesmos interesses, quais sejam, desenhos animados japoneses, comida americana, filmes Disney, dentre muitos outros.

Apesar da universalização dos interesses infantis, Sarmiento (2004) atenta para o fato de que os modos de consumo desses produtos são influenciados pela “reinterpretação ativa” pela criança, reinterpretação que está impregnada pela cultura local, pela "cultura lúdica" vivenciada pelos pequenos. Assim, mesmo que os produtos gerem uma tendência à universalização da infância, os modos de consumo dos brinquedos (objetos), por exemplo, as significações atribuídas aos mesmos serão diferenciadas, colocando em ação características próprias da infância que lhe é possível vivenciar.

Em se tratando da importância do brinquedo (objeto), Lebovici e Diatkne (1985) fazem uma análise do mesmo e atribuem à origem do jogo esse instrumento. Nesse sentido, a possibilidade de brincar começa quando a criança recebe de presente de sua mãe brinquedos (objetos) que ela considera como entretenimento para a criança.

Por outro lado, Benjamim (1984) defende que, para brincar, a criança pode ou não utilizar uma estrutura lúdica, um objeto simbólico, ou seja, um brinquedo. Deste modo, há uma independência do brincar em relação ao brinquedo. Ele defende que o conteúdo

ideacional do brinquedo (objeto) não determina a brincadeira, pois, ao contrário, é ela que orienta o uso dos objetos. Assim, por exemplo, um cabo de vassoura, em alguns momentos, pode ser o cavaleiro de pau, em outros pode ser a lança; tudo depende da imaginação da criança.

Diante da divergência teórica entre Lebovici e Diatkne (1985) e Benjamin (1984), acreditamos que é possível brincar sem o uso do brinquedo, sendo essa uma prática muito comum entre as crianças de um modo geral e recorrente nas observações das crianças participantes da presente pesquisa.

Analisando as características do brinquedo (objeto), Alvez e Sommerhalder (2005) e Benjamin (1984) compartilham da mesma opinião: “(...) quanto mais incrementado for o brinquedo mais ele torna a criança ou o brincante prisioneiro.” (Alvez & Sommerhalder, 2005, p.128). Isso porque os brinquedos mais atraentes se distanciam do seu valor como instrumentos de brincar que favorecem a livre imaginação e o poder criativo das crianças.

Corroborando com o pensamento de Brougère (2002), Elkonin (1998) defende que o brinquedo (objeto) é “uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma forma esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade.” (p.42).

Brougère (2004) traz ainda a idéia de que o jogo deve ser observado como lugar de emergência de constantes transformações da "cultura lúdica" e não como lugar de desenvolvimento da cultura como um todo. “Seja como for, a experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos.” (p.32).

Para fins de conclusão, retomemos a idéia central deste capítulo, qual seja, refletir sobre as características, funções e consequente importância do brincar para a criança, justificando, dessa forma, o tema central deste estudo, o brincar como um direito fundamental da criança.

O brincar é uma atividade estruturante para a criança, que tem como características a alteridade, reiteração e prazer, sendo a principal função dessa atividade preencher as necessidades infantis, ou seja, todos os motivos para a ação da criança. A importância do brincar é justificada por algumas razões, dentre elas, porque se configura como um espaço privilegiado para o surgimento de novas formas de entendimento do real. Outrossim, a atividade lúdica favorece a emergência do papel comunicativo da linguagem, a aprendizagem das convenções sociais, assim como a aquisição das habilidades sociais; potencializa a exploração e a construção do conhecimento, convidando a criança a constantemente produzir a partir do real; proporciona à criança o conhecimento das regras e papéis sociais; bem como é uma forma de desenvolvimento intelectual, além de ser fonte de diversão.

Em que pesem as transformações acerca da importância do brincar, ainda é possível observar, nos tempos atuais, uma prática de não valorização da brincadeira, sendo essa atividade considerada em oposição às atividades sérias. O esforço consiste em observar o brincar como um direito da criança que deve ser respeitado e garantido, uma vez que “negar o universo simbólico lúdico (...) é negar o trajeto do desenvolvimento humano e sua inserção cultural.” (Vasconcelos, 2006, p.72).

Capítulo 4

Metodologia da pesquisa

Em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana.

LÚCIA RABELLO DE CASTRO E SOLANGE JOBIM E SOUZA

No decorrer das reflexões teóricas, abordamos três eixos conceituais - infância, brincar e direitos da criança – fundamentais para que pudéssemos realizar um processo de pesquisa coerente e eticamente responsável com o exercício de pesquisar, bem como com nossas crianças.

A idéia de infância que faz sentido para nós é discutida pela Sociologia da Infância, campo do saber que considera a infância como categoria social do tipo geracional, com crianças vivenciando capacidades e habilidades que lhes são próprias, fruto da relação com o social e da sua capacidade transformadora. Nesse sentido, as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno. Portanto, as crianças são produto e produtores da sociedade, o que implica o reconhecimento da capacidade de

produção simbólica por parte desses sujeitos, de produção de “culturas infantis”. (Pinto & Sarmiento, 1999; Sirota, 2001; Sarmiento, 2005; Soares, 2005)

Olhar a infância como uma categorial social capaz de produzir cultura se configura como uma avanço proporcionado pela Sociologia da Infância para pensar as crianças como sujeitos ativos, que falam e agem sobre o social, sendo possível afirmá-los como cidadãos, sujeitos de direitos com competência para participar na organização da sua realidade.

Afirmar que a criança é um sujeito de direitos implica um debruçar-se sobre o campo do saber: os direitos da criança. Campo esse que para ser compreendido na contemporaneidade, exige uma incursão histórica e uma análise social do sentimento e da concepção de infância em cada sociedade. Isso porque, à medida que a imagem da infância se configura, configuram-se também as noções de cuidado, as necessidades e conseqüentemente os direitos da criança a serem protegidos.

Realizado o percurso histórico acerca dos cuidados que são dispensados à criança brasileira, conduzimos a discussão para o foco do nosso estudo, o direito de brincar, observando como esse direito comparece no Estatuto da Criança e do Adolescente e sua repercussão no cotidiano da criança.

Sobre o direito de brincar, é importante ressaltar que não basta estar previsto em lei ou reconhecer o direito de brincar. É necessário garantir a efetivação desse direito, propiciando à criança o pleno exercício do brincar, uma necessidade real para a criança, que deve ser considerado como prioridade, assim como todos os outros direitos fundamentais previstos em lei.

Mas afinal, por que refletir sobre o direito de brincar? Essa é uma questão que buscamos responder com uma discussão teórica sobre o brincar, suas características, funções e importância para a vivência da infância pela criança.

A brincadeira é uma atividade presente em todas as crianças, independente dos modos de vivenciar a infância (Sarmiento, 2004) na qual é possível observar a realização simultânea dos eixos estruturantes da cultura infantil, apresentados por Sarmiento (2004), quais sejam, interatividade, ludicidade, fantasia do real, reiteração.

Em que pesem as transformações no discurso acerca da importância do brincar, ainda é possível observar, nos tempos atuais, uma prática de não valorização da brincadeira, sendo essa atividade considerada em oposição às atividades sérias. O esforço consiste em observar o brincar como um direito da criança que deve ser respeitado e garantido, uma vez que “negar o universo simbólico lúdico (...) é negar o trajeto do desenvolvimento humano e sua inserção cultural.” (Vasconcelos, 2006, p.72).

Ao discutirmos essas questões – infância, direito da criança e brincadeira – emergiu a necessidade de entendermos melhor como elas se articulam e fazem sentido para as crianças. Nesse capítulo, nos ocupamos desse objetivo: compreender como as crianças significam o direito de brincar.

A questão de pesquisa apresentada acima tem como suporte um modo de fazer pesquisa que considera as crianças como foco central das investigações quando se trata de um estudo que busca compreender a realidade infantil (Cerisara, 2004).

Esse modo de pesquisar nos conduz a uma lógica diferenciada de fazer pesquisa, que consiste, por um lado, de em um afastamento da lógica adultocêntrica, em que a criança e o seu discurso são vistos a partir da ótica do adulto; e, por outro, da busca

constante de encontrar formas de ouvir as crianças, “explorando as suas múltiplas linguagens, tendo como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas.” (Cruz, 2008, p.18)

Adotar essa perspectiva nos lança em um desafio teórico-metodológico de estruturar a pesquisa às possibilidades de captar a voz das crianças (Campos, 2008). Diante desse desafio, Rocha (2008) acredita na necessidade de ir além da escuta da criança. É preciso auscultá-la, o que implica escuta, recepção e compreensão do que a criança fala em palavras, gesto e outras expressões. Portanto, “a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (Rocha, 2008, p.45). Daí a necessidade de cruzamento de procedimentos de escuta da criança, utilizando “diversos suportes expressivos, em momentos diversos.” (Rocha, 2008, p.45) que possibilitem a captura de diferentes expressões infantis.

Outro desafio posto ao pesquisador que se interessa por ouvir os “pequenos”, consiste na postura do adulto frente à criança.

No que diz respeito às relações entre sujeito-pesquisador e sujeito-criança, ressalta-se a assimetria entre eles, notadamente do ponto de vista do poder que detém o primeiro num duplo movimento: do poder exercido pelo adulto nas relações sociais de modo geral e, no que remota ao específico deste trabalho, do poder determinado pelo status de pesquisador. Assim, idade e competência configuram a dinâmica interativa da relação entre pesquisador e criança. (Francischini & Campos, 2008, p.105)

Cabe ao pesquisador ter consciência dessas representações que atravessam o imaginário infantil e o seu próprio, e buscar alternativas procedimentais que busquem

minimizar essa relação desigual, favorecendo a construção de um espaço de troca e interação.

Diante dessas reflexões teórico-metodológicas, foi possível construir um percurso de pesquisa de campo que será apresentado a seguir.

O primeiro passo para iniciarmos a pesquisa de campo, realizada de março à julho de 2009, consistiu na escolha do espaço da pesquisa: uma escola da rede pública de ensino estadual.

A escolha dessa escola foi motivada pelo fato da mesma ser pública, com a peculiaridade de ser uma escola de referência, uma vez que a mesma oferece o curso superior de formação de professores. Outro fator decisivo para a escolha da escola consistiu no fato dessa instituição ter adotado, há dois anos, a determinação do Ministério da Educação no que diz respeito à ampliação do ensino fundamental para nove anos. Nesse sentido, desde 2007, essa escola matricula crianças de 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental, idade prevista para os sujeitos da pesquisa.

Escolhida a escola, entramos em contato com a direção da Instituição, apresentamos o Projeto de pesquisa e solicitamos a autorização da realização da pesquisa, que foi concedida por meio da assinatura da Carta de anuência (Apêndice A).

Com a autorização, iniciamos as observações do cotidiano da escola, bem como acompanhamos algumas reuniões de trabalho da equipe escolar, com o objetivo de compreendermos o funcionamento da escola. Esse foi o primeiro passo da pesquisa de campo, sempre dialogada com o referencial teórico adotado.

4.1. Caracterização do espaço da pesquisa

A Escola Laboratório Presidente Kennedy, localizada na Rua Jaguarari, 2100, Lagoa Nova, foi fundada no ano de 1966 e comporta 367 alunos na faixa etária de 6 a 12 anos, público esse bastante heterogêneo, oriundo de diversos bairros da cidade de Natal/RN, e distribuído em 12 turmas do 1º ao 5º ano - seis turmas no turno matutino e seis no vespertino⁶⁹, com quantidade de alunos variando entre 25 a 35 crianças por sala.

O Kennedy tem a particularidade de ser uma escola estadual que recebe orientação pedagógico-administrativa do Instituto de Educação Superior. No que concerne aos documentos que regem seu funcionamento, a equipe escolar constrói anualmente o Plano de Trabalho Anual (PTA) e a partir desse plano é elaborada a Semana Pedagógica, o Regimento Escolar, o Conselho Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP – elaborado pela coordenação, professores e pais dos alunos), a Formação Continuada e as Atividades Pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos na sala de leitura, tele-sala e no laboratório de informática.

No que diz respeito à equipe da escola, o Kennedy conta com 1 porteiro; 2 assistentes de serviços gerais; 2 merendeiras; 3 técnicos de serviços administrativos, que ficam alocados na secretaria e quando há necessidade assumem a sala de aula; 1 inspetor escolar; 1 direção, sem vice-direção; 5 professores no turno matutino - 1º ao 5º ano; 6 professores no turno vespertino - 1º ao 5º ano (A e B) - um desses professores, o do 1º ano, é um estagiário, oferecido pelo Instituto, que já concluiu pedagogia; 2 funcionários no apoio pedagógico; 2 funcionários na informática; 2 funcionários na tele-sala (sala de

⁶⁹O nível 5º ano tem duas turmas, A e B, nos turnos da manhã e tarde. Portanto, são 12 turmas na escola.

vídeo); 1 professor de artes; 2 funcionários na brinquedoteca; 2 funcionários na sala de leitura⁷⁰; 2 funcionários no projeto de aprendizagem, que funciona como aula de reforço às crianças com dificuldades de aprendizagem identificadas pelos professores; 1 apoio gerencial e vários estagiários⁷¹ - maioria alunos da UFRN, mandados pela Secretaria de Educação: 2 de educação física, 1 de teatro, 1 de dança, 1 capoeira, 1 de judô (a escolha dos alunos para essas aulas é baseada no interesse do aluno, “parecer” da professora de sala de aula e do estagiário da atividade).

Em se tratando da estrutura física, a escola tem um espaço amplo, limpo e arejado. Conta com secretaria, sala dos professores, cozinha, refeitório com bebedouros, televisão e mesas espalhadas, brinquedoteca, sala de computação, sala de leitura, sala de vídeo, além das salas de aula e banheiros - sanitários feminino e masculino para as crianças com pias adaptadas, 2 box com privadas não adaptadas e chuveiros, além de banheiro para professores e funcionários. Possui ainda um pátio amplo, cimentado e arborizado, com desenhos no chão de uma quadra poliesportiva, dois jogos de amarelinha e um tabuleiro de

⁷⁰ Devido à greve dos professores públicos, em março e abril de 2009, e a paralisação de alguns professores da escola. Esta não parou as aulas, no entanto, passou a funcionar com uma rotina especial, qual seja, os funcionários da sala de leitura, da sala de vídeo, informática e brinquedoteca, atividades complementares da escola, até abril de 2009 (fim da greve) estavam nas salas de aula, o que impossibilitou a realização das atividades complementares, uma vez que os professores das atividades complementares tivessem que assumir as turmas. Outrossim, a coordenação da escola relata dificuldade na efetivação das atividades complementares, uma vez que não há o devido reconhecimento por parte da Secretaria de Educação no que se refere a esse tipo de atividade na escola. Com a realização da pesquisa de campo de março (início das aulas) à julho de 2009, e diante da conjuntura acima, as observações das crianças da pesquisa em atividades complementares ficou prejudicada.

⁷¹ Os estagiários dão aula regularmente. Em agosto de 2009 (mês de conclusão da pesquisa de campo) essas aulas ainda não tinham começado porque a escola estava aguardando a chegada dos estagiários, que são mandados pela Secretaria de Educação.

damas/xadrez. O muro da escola, que limita o pátio, é estruturado ludicamente com lápis pintados em azul, branco, vermelho e amarelo e há uma casinha de alvenaria colorida denominada de “Espaço Cultural e Recreativo Professora Chica Leão”, que terá seu uso comentado a seguir. Nas paredes do corredor das salas de aula, dispostas na lateral do pátio, encontram-se desenhos com temas infantis: flores, corações, estrelas, uma escola, personagens de desenho animado (Minie, Bob Esponja, Ursinhos Puf, Homem Aranha, Pica Pau), além de murais com fotos das crianças da escola em atividades no ano de 2008 (Carnaval, Páscoa, atividades na sala de leitura, projeto meio ambiente, etc.) e frases direcionadas aos alunos “Vocês são a alegria da escola”, “Sejam bem vindos”. Em um local do corredor da escola encontra-se, ainda, um cartaz com os “direitos e deveres dos alunos”, recortado do Regimento Interno da Escola (em anexo 1)⁷².

A escola declara trabalhar com a concepção construtivista de ensino-aprendizado, contando com uma rotina semanal que inclui horários em sala de aulas e um horário por semana nas salas de vídeo, informática e sala de leitura e brinquedoteca⁷³, atividades de formação complementar da Escola Laboratório Presidente Kennedy. O funcionamento das atividades complementares objetiva ser articulado com os projetos trabalhados em sala de aula, para que os alunos aprendam os conteúdos em um mesmo contexto.

⁷² Observa-se que não há referência direta ao direito de brincar da criança no Regimento Interno da escola. A referência que mais se aproxima a esse direito consiste no inciso *III. Usufruir de todos os benefícios de caráter educativo, cultural, social e recreativo promovidos pela escola.*

⁷³ A brinquedoteca, até 2008 dividia o espaço com a cozinha. Em 2009, ela passou a ocupar a sala 6, vizinho a sala de leitura. No entanto, em abril, a brinquedoteca teve que ser desmontada e a sala foi transformada em sala de aula. A direção informou que o projeto da brinquedoteca seria suspenso, retornando suas atividades em 2010. Portanto, não foi possível observar o uso da mesma pelas crianças.

No caso da sala de leitura, comparece ao local até duas turmas por dia/turno e cada turma permanece nessa sala durante cinquenta minutos. Geralmente as atividades são divididas em dois momentos: primeiro a professora responsável pela sala de leitura lê algo junto com os alunos, alguma história ou poesia referente ao projeto trabalhado em sala de aula, e depois deixa livre para a “leitura espontânea”, em que cada criança escolhe o que quer ler. Os alunos têm a liberdade de levar livros para ler em casa, empréstimo esse controlado por uma ficha anexa em cada livro e por um livro de registro de empréstimos. Em observação na sala de leitura e consulta ao livro de registro do local, alguns livros foram encontrados com títulos referentes ao tema da pesquisa em questão (direito e brincar) - vale ressaltar que na grande maioria desses livros não constava quase nenhum empréstimo em suas fichas, muitas vezes nenhum, o que significa que não são livros muito procurados pelas crianças : “Pequeno pode tudo”, “Exercícios de ser criança”, “Todos temos direitos”, “A criança e seus direitos”, “Ler, aprender e brincar”, “Meu direito eu não largo”, “Brinquedos e brincadeiras”, “Um jeito bom de brincar”, “Brincando de antigamente”, “Cidadania: vamos entrar nessa?”, “Todos temos direitos”, “A nova constituição para crianças” e várias exemplares do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na sala de vídeo, as professoras responsáveis por essa sala funcionam como pesquisadoras e orientadoras, fazendo buscas de materiais (vídeos, músicas) que sejam relacionados com os projetos de sala de aula e orientando os professores de sala de aula para, eles próprios, trabalharem com seus alunos.

A sala de informática, por sua vez, funciona com os alunos comparecendo lá uma vez por semana para fazer pesquisas, conhecer o funcionamento do computador e usar os jogos.

Em termos de rotina da escola, os alunos chegam às 7h e vão para a sala de aula. O recreio é à 9h40min e o retorno às 10h. No recreio, são disponibilizados jogos de xadrez, jogos da velha, dominó, pega varetas, bingo. Também na hora do recreio, a sala de leitura realiza empréstimos de livros aos alunos interessados. Das 10h às 11h20min os alunos voltam para a sala de aula.

Mais uma informação relevante com relação ao Kennedy é que a escola aderiu ao Projeto Mais Educação do Ministério da Educação e Cultura. São 100 alunos da instituição contemplados para participar do projeto, que, em linhas gerais, consiste em a criança passar sete horas na escola, participando, em um turno, da educação formal, e no outro, de atividades esportivas e lúdicas. Os alunos do 1º ano não participam do Projeto Mais Educação, essa atividade é restrita aos alunos do 5º ano prioritariamente, seguidos dos alunos do 4º ano, e o critério de escolha das crianças para participar de tal projeto é vulnerabilidade e dificuldades de aprendizagem⁷⁴.

No que diz respeito mais especificamente à turma do 1º ano matutino, que tem como responsável uma professora com magistério e formada em pedagogia e uma estagiária concluinte também do curso de pedagogia, pode-se dizer que é uma turma composta por 31 alunos, com idades entre 6 e 7 anos. Em termos de estrutura física, na sala é possível observar um quadro negro, armários e carteiras, na parede tem-se os aniversariantes e algumas atividades de colagem feitas pelos alunos.

⁷⁴ As atividades do Mais Educação até setembro de 2009 estavam suspensas, pois a Secretaria de Educação ainda não tinha determinado seu início nem enviado os estagiários.

Por fim, o tema do Projeto Político-pedagógico é “A escola e a família se integrando em busca da paz”. Portanto, as atividades, no ano de 2009, são desenvolvidas de modo a abordar a temática da paz.

4.2. Caracterização dos Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram seis crianças, sendo três meninas e três meninos. Todos com seis anos, matriculados e freqüentando o primeiro ano do ensino fundamental na escola da rede pública de Natal, caracterizada acima.

A escolha da faixa etária de seis anos se justifica uma vez que é a fase em que a criança está entrando no ensino fundamental. Concordando com Trevisol (2004) de que a temática relacionada aos direitos das crianças tem ocupado, na atualidade, espaço significativo nos meios de comunicação social, dentre eles, as escolas, estudar a criança que ainda está no início da vida escolar é observá-la com o mínimo de interferência das discussões suscitadas no espaço escolar.

Sobre o número de sujeitos, de acordo com Goldenberg (2000), “a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa em ciências sociais está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a “descrição densa” dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica.” (p. 50).

Para a seleção dos sujeitos, foram definidos dois critérios iniciais: crianças de seis anos e que tivessem freqüentado uma escola da educação infantil. Feita essa “pré-seleção”, o processo de seleção dos sujeitos se deu por sorteio.

Em conversa com as professoras, optamos por fazer o sorteio com papelzinho, em sala de aula. Expliquei às crianças o trabalho, solicitando a participação deles. Todos

queriam participar. Expliquei que faríamos um sorteio, sendo um para os meninos e outro para as meninas.

Sorteamos 10 crianças, sendo cinco meninas e cinco meninos. Três crianças não participaram de todos os procedimentos. Uma delas desistiu e outra adoeceu, perdendo muitos dias de aula, e a terceira fazia acompanhamento com o fonoaudiólogo, perdendo alguns momentos em sala de aula, assim como encontros da pesquisa, o que inviabilizou sua participação. Das sete crianças, seis foram consideradas sujeitos da pesquisa, ou seja, tiveram seus discursos analisados; e uma delas, participante, uma vez que todos os procedimentos foram realizados, porém os dados não constituirão o *corpus* da pesquisa⁷⁵.

Os sujeitos da pesquisa podem ser observados na tabela abaixo.

Tabela 1

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome:	Sexo:	Idade:
Quindim	M	6 anos e 3 meses
Rabicó	M	6 anos e 6 meses
Pedrinho	M	6 anos e 2 meses
Emilia	F	6 anos e 2 meses
Anjinho	F	6 anos e 5 meses
Narizinho	F	6 anos e 7 meses

Quindim é o filho mais novo de três irmãos, sendo uma menina e outro menino.

Ele mora com o pai, que é comerciante, a mãe, que é do lar, auxiliando o pai no negócio da

⁷⁵ As seis crianças que consideramos sujeitos da pesquisa foram aquelas que se mostraram mais disponíveis à participar, apresentando maior fluência verbal, bem como maior engajamento nas atividades.

família, e os dois irmãos. Quindim estudou dois anos em uma escola da educação infantil, vinculada à Secretaria Estadual do Trabalho, Habitação e Assistência Social (SETHAS). Quindim gosta de brincar de patins, bola, patinete e tica-trepa e seu brinquedo preferido é o patinete.

Rabicó é filho único e mora com os pais. O pai é motorista e a mãe é secretária do lar. Rabicó passa as tardes no trabalho da mãe e a noite vai para casa. Ele estudou um ano em uma escola particular. No ano seguinte estudou na escola da educação infantil vinculada a SETHAS. Naquele ano, só frequentou seis meses de aula devido a problemas de saúde. Sua brincadeira preferida é a da teia de aranha que a “tia” faz no pátio e o brinquedo que mais gosta é a “carretinha” que o pai deu.

Pedrinho é o filho mais novo de uma prole de quatro filhos, sendo uma menina e três meninos. O pai é motorista e a mãe é pescadora, mas atualmente não exerce a profissão. Ele nasceu e morou em uma cidade do interior do Estado junto com a mãe e os irmãos. Embora casados, o pai morava em Natal por questões de trabalho, indo ao interior sempre que possível. No interior, ele estudou em duas escolas da rede pública de ensino, da educação infantil. Em 2008 toda a família se mudou para Natal. As brincadeiras preferidas de Pedrinho são: tica-gelo, tica-tica, brincar com os amigos e jogar bola. O brinquedo preferido é um boneco que lança um relâmpago.

Emilia é filha única e mora com os pais e próximo à casa dos avós. Seu pai é mecânico de refrigeração e sua mãe, técnica de enfermagem. Ela estudou na escola Estadual vinculada à SETHAS por dois anos, antes de entrar na Escola Laboratório Presidente Kennedy, no ano corrente. As brincadeiras preferidas de Emilia são: brincar de boneca e de bola. E o brinquedo que mais gosta é a “boneca que repete”.

Anjinho é a filha mais velha e tem um irmão com necessidades especiais. O pai é pedreiro e a mãe é do lar. Ela tem uma babá que mora com eles. Anjinho estudou dois anos em uma escola particular próximo à sua casa. Suas brincadeiras preferidas são: brincar de boneca, de bicicleta e de escolinha, sendo a boneca o brinquedo que ela mais gosta.

Narizinho tem um irmão mais velho e mora com seus pais. O pai é caseiro e a mãe é secretária do lar. Ela estudou em uma escola estadual vinculada à SETHAS por dois anos. Narizinho gosta de brincar de esconde-esconde e de praticar esportes. Seu brinquedo preferido é a bola.

4.3. Procedimentos e Materiais

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, que implica em um pequeno número de sujeitos, e concordando com Goldenberg (2000) que a “pequena” quantidade de sujeitos é substituída pela intensidade, pela profundidade, alcançada através de procedimentos qualitativos, os procedimentos e materiais foram escolhidos na tentativa de favorecer que a criança se colocasse enquanto produtora de sentidos.

Portanto, do lugar que falamos, é preciso pensar em

(...) metodologias que permitam às crianças um tratamento de protagonistas nas pesquisas, em que as suas vozes sejam efectivamente levadas a sério e tomadas em conta na construção do conhecimento. Só deste modo se torna possível elaborar propostas de política integrada para a infância ou propostas de uma pedagogia da infância efectivamente promotoras de melhor interesse das crianças. (Sarmiento & Cerisara, 2004, p. 8).

Nesse sentido, foram realizados dois procedimentos em grupo e quatro procedimentos individuais. A construção dos procedimentos foi um processo dinâmico. Portanto, foram construídos com base nos procedimentos anteriores, tendo sempre como norteadores os objetivos da pesquisa.

Os procedimentos em grupo foram realizados com cinco participantes em cada grupo, sendo o grupo 1 composto por três sujeitos e dois participantes – Pedrinho, Quindim, Anjinho, A. e I.; e o grupo 2 também composto por três sujeitos e dois participantes – Emilia, Narizinho, Rabicó, P. e E.⁷⁶.

Após a realização dos procedimentos em grupo, iniciamos os procedimentos individuais. Todos os procedimentos, em grupo ou individual, foram realizados pela pesquisadora responsável e eventual participação da bolsista de iniciação científica vinculada ao Projeto de Pesquisa.

Inicialmente, estava previsto a realização dos procedimentos com as crianças em horário oposto ao horário escolar, no entanto, a coordenação da escola entendeu que essa ação era inviável, uma vez que não teríamos adesão dos pais das crianças, considerando que outras pesquisas e atividades com esse formato não funcionaram. Portanto, a orientação da coordenação pedagógica foi no sentido da realização dos procedimentos em horário escolar. Com o objetivo de minimizarmos os prejuízos às crianças da pesquisa, os procedimentos foram programados de modo a durar, no máximo, 30 minutos, bem como a retirada da criança da sala de aula ocorria apenas uma vez por semana.

⁷⁶ Com o intuito de diferenciar os participantes dos sujeitos da pesquisa, adotamos os codinomes para os sujeitos e as iniciais para os participantes.

O local para realização da pesquisa foi planejado na sala de leitura, em horários acordados com a coordenação pedagógica. Em sua maioria, os procedimentos foram realizados na sala de leitura. No entanto, devido a alguns contratempos (ocupação da sala pela escola em horários reservados à pesquisa), também foi utilizada a sala de vídeo.

Durante todo o processo de inserção na escola, fizemos uso do diário de campo com intuito de registrar todos os momentos da pesquisa, com o objetivo de comparar as informações registradas com aquelas obtidas nos procedimentos.

Segue, abaixo, a descrição dos procedimentos e materiais utilizados:

4.3.1. Procedimento Grupal 1 (G1): Conhecendo os sujeitos

Esse procedimento teve como objetivos: aproximação com as crianças, levantamento dos dados pessoais das crianças e aproximação da criança com o tema da pesquisa.

Antes de iniciarmos as etapas do procedimento, apresentamos o gravador para as crianças, oportunizando que cada um falasse e ouvisse sua voz e explicando que ele seria utilizado em todos os nossos encontros, assim como sua finalidade.

Em seguida, conversamos sobre os combinados a serem seguidos em nossos encontros. Foram eles:

1. Participar das atividades até o fim. Caso não quisessem participar até o fim, não poderiam mais participar da pesquisa;
2. Se comprometer a participar dos dois encontros nos grupos e dos quatro encontros individuais. Caso não quisessem mais participar, conversariam com a pesquisadora;
3. Não contar para os coleguinhas as atividades feitas nos encontros;
4. Todas as atividades estão relacionadas com a brincadeira;

5. Não existe resposta certa ou errada, as crianças podem responder do jeito que quiser;
6. Podem contar para os pais o que estão fazendo nas atividades⁷⁷.

Após o combinado, iniciamos o procedimento propriamente dito, que foi estruturado de modo que o resultado final consistiu em: auto-retrato da criança, dados familiares, o que mais gosta de fazer e brinquedos e brincadeiras preferidas.

As etapas do procedimento foram:

- Desenhar um auto-retrato, fazendo uso do lado esquerdo da folha;
- Apresentar os familiares, fazendo uso de etiquetas coloridas, no lado direito da folha;
- Brincadeira do cochicho: as crianças cochichavam para a pesquisadora uma coisa que mais gosta na casa e na escola. A pesquisadora anotava as informações na folha da criança;
- Socialização da brincadeira do cochicho: a criança dizia o que havia dito para as outras, gerando uma conversa sobre o que mais gostavam de fazer;
- Nova brincadeira do cochicho: agora sobre as brincadeiras e brinquedos preferidos. Nesse sentido, a pergunta foi: “Qual o brinquedo e a brincadeira que mais gosta?”;
- Socialização da brincadeira do cochicho, gerando uma conversa sobre os brinquedos e brincadeiras preferidos.

O material utilizado nesse procedimento foi: folha em branco (peso 40), coleção (giz de cera ou lápis madeira) e etiquetas.

⁷⁷ No primeiro grupo, uma criança perguntou se poderia contar para os pais a atividade. Diante desse questionamento, adotamos o mesmo como um combinado.

4.3.2. Procedimento Grupal 2 (G2): Os direitos da criança

Esse procedimento teve como objetivos: aproximar o tema direitos da criança e compreender os conhecimentos acerca desse tema apresentados pelas crianças sujeitos da pesquisa.

Para a realização do procedimento, fizemos uso de imagens (Apêndice B) que representavam os seguintes direitos: família, brincadeira, circo, saúde, escola e casa⁷⁸.

Tendo como base os direitos fundamentais citados no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Lei Federal 8.069, 1990)

O primeiro passo para a escolha dos direitos trabalhados no procedimento G2 consistiu na exclusão dos seguintes direitos: profissionalização, por não ser pertinente à criança; bem como os direitos à vida, ao respeito, à dignidade e à liberdade, por se tratarem de conceitos abstratos para a compreensão das crianças da pesquisa.

Após essa primeira triagem, selecionamos os direitos ao lazer, representado pela brincadeira; o direito à cultura, propositadamente representado pelo circo, por entendermos que se trata de uma atividade cultural mais próxima à realidade das crianças pesquisadas e que guarda características comuns com o brincar, quais sejam, a diversão e o prazer.

⁷⁸ Todas as imagens foram apresentadas em papel de foto, coloridas, tamanho 10 x15 cm.

Os outros direitos abordados: saúde, escola, família e moradia foram escolhidos sem um critério definido.

Os passos adotados foram:

- Escolha das imagens: cada criança sentou em uma mesa. Sobre a mesa estavam seis imagens (família, brincadeira, circo, saúde, escola e casa)⁷⁹.

A instrução dada foi a seguinte: escolher as imagens que elas mais gostaram, recomendando que essa escolha seja feita sem conversar com os coleguinhas. Nos dois grupos, as crianças perguntaram quantas imagens podiam escolher e foi explicado que podiam ser quantas elas quisessem, que a escolha era livre.

- As imagens que não foram escolhidas pelas crianças foram recolhidas.
- Foi solicitado a cada criança que falasse o porquê das suas escolhas.
- Com todas as imagens em mãos, foi instruído que as crianças escolhessem uma imagem que representasse um direito da criança.

A instrução dada foi a seguinte: “cada criança vai escolher uma imagem que represente o direito da criança. Não pode mostrar a ninguém. Escolhe e entrega a tia”.

- Conversa sobre os direitos da criança, gerada a partir das justificativas de cada criança para a escolha da imagem que representasse um direito da criança.
- Por último, foi solicitado que cada sujeito fizesse um desenho representando o direito que eles julgassem mais importante para a criança.

O material utilizado foi: imagens referidas acima, folha de papel A4, lápis de cor, lápis grafite e borracha.

⁷⁹ Cada criança recebeu um grupo com as seis imagens citadas anteriormente.

4.3.3. Procedimento Individual 1 (II): Minha brincadeira preferida

Para a realização desse procedimento, conversei com a professora do 1º ano, turma na qual os sujeitos da pesquisa estudam, para que ela solicitasse às crianças um desenho sobre a brincadeira preferida. Com os desenhos em mão, realizamos o procedimento, que tinha como objetivo estabelecer um diálogo com a criança sobre o comparecimento da brincadeira no seu cotidiano e as possibilidades de impedimento ou facilidades para a realização da brincadeira. As etapas do procedimento foram:

- Explicação para a criança acerca do combinado com a professora deles.
- Estabelecimento de um diálogo explorando os seguintes pontos:
 - Por que a escolha do brinquedo e da brincadeira;
 - Com quem brinca?
 - Quando brinca?
 - Como brinca?
 - Onde brinca?
- Investigando as possibilidades de impedimento ou facilidades para a realização da brincadeira para a criança.
 - Existe alguma coisa que poderia atrapalhar ou dificultar essa brincadeira? O que seria?
 - E existe alguma coisa que poderia facilitar que você brincasse de...?

O material utilizado para esse procedimento foi o desenho feito pela criança em sala de aula.

4.3.4. Procedimento Individual 2 (I2): Refletindo sobre a brincadeira do porco-espinho e do esquilo

Esse procedimento foi realizado com base no filme apresentado no Programa Conta Contos e teve como objetivo observar as possibilidades de desfecho quando uma brincadeira é interrompida, bem como observar o que as crianças consideravam como fator de impedimento da brincadeira.

Vejamos abaixo a descrição da animação.

Na floresta, o porco-espinho desenha um jogo de amarelinha no chão e chama o esquilo para brincar com ele. O porco-espinho mostra como brincar de amarelinha e quando o esquilo começa a brincar, um vento forte derruba o esquilo e muitas folhas sobre a brincadeira. O esquilo começa a chorar e o porco-espinho pensa e tem uma idéia para poder retomar a brincadeira. Ele se transforma em uma bola de espinhos e consegue tirar todas as folhas da brincadeira, para a alegria do esquilo. O esquilo ajuda a tirar as folhas do porco-espinho e eles brincam de amarelinha, juntos (de mãos dadas) e felizes (rindo).

As etapas do procedimento foram:

Inicialmente foi explicado à criança que iríamos assistir a um desenho animado e que iríamos conversar sobre ele.

O primeiro passo foi apresentar o desenho até o momento que o vento forte impede que a brincadeira continue. Paralisando o filme nessa cena, conversamos com a criança sobre o que aconteceu no desenho até então e que possibilidades de desfecho ela vislumbrava. Em seguida apresentamos o desfecho do desenho.

O terceiro passo consistiu em conversar com a criança sobre: o motivo que a brincadeira teve que parar; que outros motivos poderiam impedir a brincadeira. O quarto e

último passo consistiu em passar novamente o desenho e pedir à criança que colocasse um diálogo para os personagens. Nesse caso, ela diria o que imaginava que os personagens estariam dizendo um para o outro.

O material utilizado nesse procedimento foi o filme em dvd e um computador para apresentá-lo à criança.

4.3.5. Procedimento Individual 3 (I3): Toda criança tem direitos

Esse procedimento consistiu em um diálogo com a criança sobre os direitos, com o objetivo de observar a compreensão da criança acerca do tema.

O diálogo foi norteado pelos seguintes questionamentos feitos à criança:

- Você acha que toda criança tem direitos ou não?
- Vamos pensar quais são os direitos da criança?
- Todas as crianças têm esses direitos (citados pela criança) garantidos?
- Você acha que você tem esses direitos garantidos?
- Qual desses direitos você acha mais importante?

Em seguida, solicitamos que a criança fizesse um desenho do direito que ela considerou mais importante.

O material utilizado foi: folha de papel A4, hidrocor e lápis de cor, ou tinta a dedo, ou tinta com pincel, ficando a critério da criança escolher o recurso a utilizar.

4.3.6. Procedimento Individual 4 (I4): Sou criança, tenho direitos

Esse procedimento consistiu na construção de um livro intitulado “Sou criança, tenho direitos”, pela criança. Para isso, a criança poderia fazer uso de imagens que representavam os seguintes direitos: de ter uma família, de brincar, de praticar esportes, de ir para escola, de ter amigos, de se alimentar, de ter um lar, de ter acesso à cultura e de ter

acesso à saúde, alguns dos direitos fundamentais previstos no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente⁸⁰. (Apêndice C). Assim como no procedimento G2, não foram abordados os direitos: profissionalização, por não ser pertinente à criança. Também não foram abordados os direitos à vida, ao respeito, à dignidade e à liberdade por entendermos que são conceitos abstratos, dificultando a compreensão das crianças da pesquisa.

O objetivo desse procedimento consistiu em observar a compreensão das crianças acerca dos direitos apresentados, bem como o posicionamento da criança frente ao direito de brincar, diante de todos os direitos apresentados.

As etapas do procedimento foram:

- Apresentar o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Trabalhar com a criança o entendimento de cada uma das imagens, afirmando que se tratava de direitos da criança;
- Verificar se ela acha que a criança tem algum direito que não está contemplado ali;
- Solicitar que a criança coloque os direitos na ordem que ela gostaria que aparecesse em seu livro, investigando o que orientou sua escolha;
- Colar as imagens no livro, escrevendo nele um comentário da criança sobre cada um dos direitos.

Os materiais utilizados para esse procedimento foram as imagens, o livro (já estruturado), e lápis de cor para a criança colorir o livro, se assim desejasse.

Também foram realizadas entrevistas individuais com os pais das crianças e com as professoras, com o intuito de compreender o contexto no qual a criança está inserida para,

⁸⁰ Todas as imagens foram apresentadas em papel foto, coloridas, tamanho 10x12 cm.

assim, compreender melhor a criança, uma vez que não é possível pensar na criança indissociável do meio familiar e comunitário.

Os roteiros das entrevistas com os pais, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a entrevista com os mesmos, bem como a autorização dos pais para a participação da criança na pesquisa podem ser observados nos Apêndices D, E e F respectivamente. Igualmente, o roteiro da entrevista e o TCLE apresentado às professoras da turma do 1º ano do ensino fundamental são apresentados nos Apêndices G e H respectivamente.

Todos os procedimentos, em grupo ou individual, foram gravados em áudio para posterior transcrição.

Capítulo 5

Análise e Discussão do *Corpus* da Pesquisa

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com o que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais ou menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (Lev Semionovitch Vygotsky)

Feitas as devidas considerações, no capítulo anterior, acerca do lugar que estamos falando sobre a pesquisa com crianças, bem como da postura ética do pesquisador; da contextualização do espaço da pesquisa, dos sujeitos pesquisados e dos procedimentos e instrumentos construídos, que constituíram o *corpus* da pesquisa, apresentaremos, a seguir, uma análise dos discursos produzidos pelas crianças de seis anos, inseridas no ensino fundamental de uma escola de Natal, assim como das observações realizadas na rotina da escola, em especial, na “hora do parque”⁸¹.

⁸¹ Nome atribuído à hora do recreio pelas crianças da pesquisa.

Partindo do olhar sócio-histórico, em que não é possível pensar o sujeito dissociado do seu contexto, cabe à pesquisa qualitativa, que busca profundidade em suas análises, observar não só o conteúdo externalizado em palavras e gestos, mas também os atravessamentos dos discursos desses sujeitos. Diante disso, optamos por trabalhar com a análise de conteúdo, uma vez que desejamos “pôr em evidência as avaliações (opiniões, julgamentos, tomadas de posição conscientes ou não) e as associações subjacentes de um indivíduo, a partir dos seus” (Bardin, 1977/2004, p.35).

Considerando as inúmeras possibilidades de Análise de Conteúdo, o trabalho realizado nesta pesquisa consistiu na Análise de Conteúdo Temática apresentada por Minayo (2000), que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (p.209)

O primeiro passo da análise consistiu em estruturar o *corpus* da pesquisa de duas formas: (1) por sujeito, no qual temos todos os procedimentos de um único sujeito, o que nos permite observar a coerência interna do discurso da criança; (2) por ação, ou seja, os dados de todos os sujeitos provenientes de cada procedimento, para que pudéssemos ter uma visualização de todas as informações obtidas em cada procedimento.

O passo seguinte consistiu em uma leitura flutuante do *corpus* da pesquisa, com o objetivo de levantar impressões e orientações para a análise, e estabelecimento de algumas categorias. Em seguida, nova leitura do material foi realizada, levantando novas categorias, que serão apresentadas no decorrer do capítulo.

A etapa seguinte consistiu na organização de dois blocos de dados de análise.

O bloco A, apresentado no item 6.1., foi composto pelos discursos provenientes dos procedimentos G1, G2 (etapa da conversa livre)⁸², I1, I2 e I3, que se configuraram como uma conversa livre com as crianças, abordando os temas brincar e direitos da criança, cujo objetivo consistiu em compreender os significados atribuídos a esses temas pelas crianças da pesquisa.

O bloco B, apresentado no item 6.2., composto pelos discursos provenientes dos procedimentos G2 (etapa em que foram apresentadas as figuras) e I4, uma vez que esses procedimentos foram conduzidos fazendo uso de imagens acerca dos direitos da criança, sendo considerado, desse modo, facilitador da emergência do discurso das crianças da pesquisas. Com a análise desses procedimentos pretendemos responder aos objetivos específicos deste trabalho, quais sejam: observar como as crianças compreendem e julgam os direitos apresentados nos procedimentos e analisar como as crianças julgam o direito de brincar em relação aos demais direitos.

A divisão apresentada acima foi realizada com o objetivo de possibilitar uma melhor compreensão dos significados atribuídos ao brincar, aos direitos da criança e, em especial, ao direito de brincar, fio condutor do processo de análise do *corpus* da pesquisa.

5.1. Análise e discussão do bloco A

O brincar é um direito fundamental das crianças. Isso é posto, uma vez que a atividade lúdica é estruturante para o desenvolvimento infantil, uma vez que:

⁸² O procedimento G2 foi composto por dois momentos: uma conversa livre acerca dos direitos da criança cujos diálogos comparecem no bloco A, e o trabalho com imagens, cujos discursos serão apresentados no bloco B da análise do *corpus* da pesquisa.

fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (Vygotsky, 1984, p.117)

Outrossim, o brincar proporciona momentos diferenciados, situações de relaxamento e diversão para as crianças. Portanto, nós sabemos que o brincar é fundamental para o mundo infantil. E como a criança nos diz que a brincadeira é importante para ela? A resposta a essa pergunta é: a criança sempre faz referência à brincadeira, seja afirmando que gosta de brincar, ou descrevendo situações do cotidiano em que a brincadeira comparece, ou mesmo afirmando que a brincadeira é importante para a criança. Portanto, observar o comparecimento da brincadeira no discurso da criança consiste no primeiro passo da análise do *corpus* da pesquisa.

Um primeiro ponto que nos chamou atenção foi a ênfase dada ao brincar pelas crianças pesquisadas, o que demonstra o valor positivo atribuído a essa atividade pelas crianças: as crianças gostam de brincar e exercem essa atividade, de todas as formas, à todo momento, como afirma Emília no exemplo 2.

Ex. 1⁸³:

Anjinho: *eu gosto de brincar de bambolê, brincar de corda. Tia, o que eu mais gosto de fazer é brincar.*

Ex. 2:

Emília: *depois de... eu brinco também quando me acordo, quando não tem aula, também brinco quando eu chego da aula, também brinco quando eu ainda vou tomar banho, também brinco tô arrumando. Eu brinco de todo jeito, eu brinco de todos os jeitos, qualquer coisa.*

O discurso de Emília, citado acima, exemplifica com clareza o que a Sociologia da Infância denomina “ludicidade”, eixo estruturante da cultura infantil. A ludicidade não se resume à ação de brincar em si; para além dessa idéia, a ludicidade é uma condição da criança. A criança vivencia o lúdico em suas ações cotidianas de alimentar-se, tomar banho, dirigir-se à escola.

A vivência do lúdico ocorre em todas as crianças, de acordo com o contexto em que vivem, por isso, é possível observar uma criança trabalhando e “brincando” com o objeto de trabalho, ou estudando e “brincando com o lápis”, dentre outros exemplos. Nesse sentido, a criança é um ser brincante. Portanto, em que pesem às limitações impostas em nossa sociedade para o brincar infantil, seja pela falta de importância atribuída a essa atividade pelos adultos; ou pela falta de tempo ou espaço para essa atividade, as crianças podem vivenciar o lúdico.

⁸³ As transcrições na íntegra não serão disponibilizadas em anexo devido ao seu volume. No entanto, informamos que todas as transcrições estão disponíveis no acervo do NESCIA/UFRN, resguardando o cuidado ético com o sigilo das informações.

É importante ressaltar que, afirmar que as crianças vivenciam o lúdico, independente das condições que lhe são dadas, não significa dizer que não é preciso proporcionar espaço/tempo adequados para o desenvolvimento do brincar, que se configura como a materialização da condição lúdica da criança. O ato de brincar é um direito fundamental da criança, sendo um dever do Estado, da família e da sociedade proporcionar espaços adequados para a vivência da brincadeira, uma vez que essa atividade é fundamental para o desenvolvimento infantil.

Somando-se a esses fragmentos acima, apresentados nos exemplos 1 e 2; no procedimento PI2, quando as crianças foram indagadas a dizer qual seria o desfecho do desenho animado do porco-espinho e do esquilo, que tinha a brincadeira de amarelinha paralisada devido a um vendaval, todas as crianças disseram que a brincadeira ia continuar, ou seja, a brincadeira não pode parar!

Entendemos, portanto, que as crianças julgam importante a atividade lúdica.

Observemos, então, como as crianças da pesquisa abordaram, descreveram e adjetivaram o brincar. Para efeitos de análise, os discursos acerca da brincadeira foram categorizados conforme tabela abaixo.

Tabela 2.

Categorização dos discursos das crianças sobre o brincar provenientes dos procedimentos G1, I1 e I2

Categorias mistas	Subcategorias
Tipos de brincadeira	Brincadeiras em grupos que envolvem corrida e regras, com caráter competitivo Brincadeiras de faz-de-conta Brincadeiras que fazem uso de brinquedos
Brinquedos	
Modalidades da brincadeira	Livres Dirigidas
Modos de brincar	Brincadeiras individuais Brincadeiras com outras crianças Brincadeiras com pais, irmãos ou familiares
Lugares que brincam	Brincadeiras em casa Brincadeiras na escola Brincadeiras no trabalho dos pais Brincadeiras em outros espaços
Fatores que impedem a brincadeira	
Fatores que favorecem/melhoram a brincadeira	

5.1.1. Tipos de Brincadeira

Na categoria **Tipos de Brincadeira** são abordadas todas as brincadeiras citadas pelas crianças nos diálogos estabelecidos durante os procedimentos.

Foram estabelecidas subcategorias (pós-estabelecidas) equivalentes a grupos de tipos de brincadeira que comparecem nos discursos das crianças, quais sejam:

a) *Brincadeiras em grupos que envolvem corrida e regras, com caráter competitivo*

É possível perceber, no discurso das crianças, bem como nas observações realizadas durante o recreio, a prevalência de atividades que envolvem corrida. As atividades que mais comparecem nos discursos das crianças são: tica-gelo, tica-tica, tica-trepa, menino pega menina⁸⁴, pega-pega, esconde-esconde. O que corrobora com o discurso teórico acerca do brincar infantil, uma vez que o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social previsto para uma criança de seis anos desperta na mesma interesse por atividades com regras, atividades em grupo, bem como possibilita o uso intenso do corpo com atividades de corrida, por exemplo.

Ex. 3:

Pesquisadora: *Quindim, me diga aí o que você mais gosta de fazer aqui na escola.*

Quindim: *brincar com as meninas da sala grande. Menino pega menina.*

Anjinho: *ele gosta de brincar de menino pega menina.* (referindo-se a Quindim)

Pesquisadora: *como é essa brincadeira?*

Anjinho: *é assim, o menino pega menina e menina pega menino.*

⁸⁴ A brincadeira “menino pega menina” é uma atividade de corrida, bem parecida com o tica-tica. A diferença está no fato que de os meninos só podem ticar as meninas e as meninas, ticar os meninos. É uma brincadeira muito comum no recreio da escola pesquisada.

Quindim: *é assim, as meninas tem que pegar todos os meninos ai depois que as meninas pegar todos os meninos, ai os meninos tem que pegar as meninas.*

Pesquisadora: *é correndo é, parecido com tica?*

Quindim e Pedrinho: *é.*

Ex. 4:

Narizinho: (...) *Eu gosto também de brincar de pega-pega.*

Pesquisadora: *pega-pega, é?*

Narizinho: *de pega-pega é bom, eu corro bem rápido. Na hora que você não tava aqui, na hora do parque, a gente brincou de menino pega menina. Ai um menino corria bem rápido, ai eu que consegui pegar ele.*

Ex. 5:

Pesquisadora: *e que outras brincadeiras vocês gostam?*

(...)

Emilia: *eu gosto de pega-pega*

Ex. 6:

Pesquisadora: *Vamos conversar sobre o que vocês mais gostam de fazer aqui na escola.*

Rabicó: *eu gosto de brincar de pega-pega.*

Ex. 7:

Pedrinho: *eu também gosto de brincar de futebol e subir na árvore e brincar de cabo de guerra.*

A brincadeira de cabo de guerra, citada no exemplo 7, apesar de não envolver corrida, envolve uma ação de esforço da criança, tal como a corrida, e também exige regras e tem caráter competitivo. Por essas razões, tal atividade foi enquadrada nessa categoria.

Considerando a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento infantil e o processo de evolução do brincar, a criança vivencia processos de prevalência de determinadas formas de atividade lúdica, de acordo o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, de acordo com a teoria de Piaget, as atividades supracitadas pelas crianças da pesquisa são típicas da fase de desenvolvimento em que os jogos com regras explícitas prevalecem, etapa posterior à prevalência dos jogos de exercícios e os jogos simbólicos.

b) Brincadeiras de faz-de-conta

Também compareceram, no discurso das crianças pesquisadas, as brincadeiras de faz-de-conta. Essa atividade lúdica emerge possibilitada pelo desenvolvimento da função simbólica da criança, que ocorre por volta dos dois anos de idade (Vygostki, 1984).

De acordo com a teoria de Piaget, conforme observado anteriormente, crianças de seis anos desenvolvem, principalmente, jogos com regras, o que não significa dizer que o jogo simbólico desapareça. Portanto, não é incomum que crianças com seis anos, mais velhas ou mesmo adultos, desenvolvam atividades de faz-de-conta.

Ex. 8:

Pesquisadora: *Então vocês vão cochichar pra mim qual é o brinquedo e a brincadeira que vocês mais gostam.*

Anjinho: *Brincar de boneca, de bicicleta e de escolinha.*

(...)

Anjinho: (...) *tem vezes que as meninas me chamam pra mim ir brincar de escolinha... aí, tem a professora é L., ela sabe ler, escrever... e também passa tarefa.*

(...)

Pesquisadora: (...) *Você disse que brinca com suas amigas de escolinha, não é? Aí que outras brincadeiras você brinca com as meninas?*

Anjinho: *só. Tem vez que eu brinco de cozinha, eu brinco sozinha.*

Ex. 9:

(Rabicó comentando sobre as brincadeiras que faz em casa)

Rabicó: *tem algumas pessoas que me ajudam... a gente brinca de escolinha e minha amiga tem um quadro.*

Como é possível perceber nos exemplos acima, o brincar de faz-de-conta recorrente na fala das crianças é a brincadeira de escolinha. Refletindo sobre a brincadeira simbólica, essa atividade se configura como uma das formas pela qual a criança se apropria do mundo, bem como ressignifica situações cotidianas, dentre outras funções.

Isso porque a função essencial da brincadeira simbólica consiste na criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, dizendo de outro modo, entre situações no pensamento e situações reais (Vygotsky, 1984).

Observando as crianças da pesquisa, elas vivenciam um momento de transformações, qual seja, inserção no ensino fundamental, o que implica dizer: saída da educação infantil e entrada na “escola”, onde se aprende a ler e escrever e cujo foco é a formação do cidadão.

Nesse sentido, podemos refletir que a brincadeira de escolinha se configura como um processo de imitação do real. O termo imitação utilizado neste trabalho se baseia nos teóricos Wallon (1942), Piaget (1964/1978) e Vygotski (1896/1934) que associam a possibilidade de imitação da criança ao aparecimento da função simbólica e atribuem à imitação um papel significativo na construção da identidade da criança. (Kishimoto, 2003)

Para Wallon (1995), a imitação é um processo constitutivo do desenvolvimento psíquico. Através da imitação a criança se iguala ao outro (fusão com o outro) e se compara com ele, reconhecendo semelhanças e diferenças (diferenciação do outro). Portanto, nesse esforço de aproximar-se resulta o diferenciar-se: a imagem perceptivo-motriz do outro precisa ser segmentada e seqüenciada para se realizar em ato, esforço que implica uma duplicação de ações na realidade, quais sejam: aquelas provenientes do outro e as que ela própria fez.

Portanto, é possível que brincadeira de escolhinha funcione como um espaço de apropriação dessa nova realidade pelas crianças, de ressignificação de papéis e de elaboração de novos comportamentos e atitudes.

c) Brincadeiras que fazem uso de brinquedos

A terceira subcategoria pós-estabelecida diz respeito às atividades lúdicas nas quais as crianças utilizam o brinquedo como recurso para o desenvolvimento da atividade.

Os brinquedos citados pelas crianças foram: patinete, bicicleta, carro/carreta, boneca, maquiagem, pipa e bola.⁸⁵ O brinquedo é um elemento externo que influencia significativamente a “cultura lúdica” (Brougère, 2004), mas não a determina. Para fins de entendimento, a cultura lúdica é um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo.” (Brougère, 2004, p.23), tornando a atividade lúdica possível.

Portanto, para brincar, a criança pode ou não utilizar uma estrutura lúdica, um objeto simbólico, ou seja, um brinquedo. Deste modo, há uma independência do brincar

⁸⁵ Uma análise mais aprofundada acerca dos brinquedos citados pelas crianças será feita na análise da próxima categoria “brinquedos”.

em relação ao brinquedo. Nesse sentido, Benjamim (1984) defende que o conteúdo ideacional do brinquedo (objeto) não determina a brincadeira, pois, ao contrário, é ela que orienta o uso dos objetos.

Ex. 10:

Quindim: *♪ Eu gosto de você, você gosta de mim... eu gosto de brincar, sabe de quê? De patinete..., de bola..., de patinete.. De brincar de tica-tica, de tica-trepa... ♪*

Ex. 11:

Pesquisadora: *e em casa, o que vocês mais gostam de fazer?*

(...)

Pedrinho: *brinco com brinquedos, de carrinho, eu fico brincando de brinquedo...*

Ex. 12:

(Em uma conversa sobre a rotina da criança)

Pesquisadora: *você chega em casa, aí você almoça.. e depois do almoço?*

Rabicó: *eu brinco. Eu brinco com minha carretinha.*

Ex. 13:

Pesquisadora: *E ela pediu pra vocês desenharem o que?* (Perguntando a Emília sobre a atividade que a professora pediu em sala de aula.)

Emília: *uma coisa que a gente mais gosta, que a gente mais brinca. Eu brinco de maquiagem e de boneca.*

Ex. 14:

Pesquisadora: *E como é que você brinca com a boneca?*

Narizinho: *eu gosto de contar que ela é uma filha de verdade. Que eu gosto muito de brincar de mãe e filha, eu tô doidinha pra ganhar uma filha, quero uma menina.*

Narizinho, no exemplo 14, relata uma brincadeira simbólica na qual ela assume o papel de mãe, sendo o objeto boneca, a filha. Ao brincar, criando uma situação imaginária de assumir um papel, primeiramente Narizinho imita o comportamento de outra pessoa, observado em seu contexto, nesse caso, a mãe. Vale salientar que essa imitação não pode ser considerada apenas uma repetição do real, uma vez que a criança constrói, em nível individual, o que observou no outro. Portanto, há uma elaboração de Narizinho, quando da brincadeira de mãe e filha.

Outro aspecto que pode ser observado é a referência à família, à relação mãe e filha. Brincar de mãe e filha é brincar de acolhimento, de cuidados, de provisão física e afetiva à criança, sujeito em condição peculiar de desenvolvimento, necessitando, portanto, de cuidados específicos.

Portanto, Narizinho aborda uma questão fundamental para o desenvolvimento de uma criança, a relação mãe-bebê. Os cuidados que a mãe oferece ao bebê, estando em sintonia com ele e com suas necessidades, possibilitam que o indivíduo passe a ter um lugar (um território), integre-se. “A integração leva o bebê a uma categoria unitária, ao pronome pessoal ‘eu’ (...) isso torna possível o EU SOU, que dá sentido ao EU FAÇO.” (Winnicott, 1999, p.11). Assim, o desenvolvimento satisfatório nos primeiros anos de vida contribui para a “capacidade da criança de construir novos vínculos; para o sentimento de segurança e confiança em si mesma, em relação ao outro e ao meio; desenvolvimento da autonomia e da auto-estima; aquisição de controle de impulsos; e capacidade de tolerar frustrações, angústias, dentre outros aspectos” (CONANDA, 2006, p.27). Em outras palavras, há, na criança, uma dependência do ambiente e dos cuidadores, sendo fundamental a relação com os pais, ou substitutos, para a constituição do sujeito.

Do ponto de vista dos direitos, a brincadeira de Narizinho remete ao direito de toda criança ter uma família, questão trabalhada de forma detalhada no *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, que prevê ações que possibilitem a garantia desse direito a todas as crianças e adolescentes.

Vale salientar que, quando abordamos os direitos com as crianças da pesquisa, nos procedimentos I3 e I4, Narizinho sustenta que o direito mais importante para a criança é ter uma família. Portanto, essa é uma questão importante para essa criança, e como o brincar infantil não está dissociado da realidade, é muito natural que essa temática emerja em suas brincadeiras.

5.1.2. Brinquedos

Na categoria **Brinquedos** foram agrupados todos os brinquedos citados pelas crianças, associados diretamente ou não a uma brincadeira.

O brinquedo (objeto) é elemento externo à brincadeira e consiste em “uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma forma esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade.” (Elkonin, 1998, p.42). Nesse sentido, os brinquedos evocam as formações do social, são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscreve (Meira, 2003).

Apesar de não ser objetivo desta pesquisa, uma diferença evidente de sexo comparece no discurso das crianças pesquisadas, no que diz respeito aos brinquedos citados.

Corroborando com esse dado de pesquisa, sabe-se que a "cultura lúdica" sofre diversas influências, dentre elas, a cultura na qual a criança esta inserida, o meio social, a idade e o sexo da criança. Brougère (2004) chama atenção para o fato de que o sexo tem grande influência para a diversidade dessa cultura, sendo a "cultura lúdica" dos meninos e das meninas, ainda hoje, marcadas por grandes diferenças⁸⁶.

Ex. 15:

Pesquisadora: *e você, Rabicó, de que mais você gosta de brincar?*

Narizinho: *quer ver de carro!?*

No exemplo 15, Narizinho levanta uma possibilidade a respeito do interesse de Rabicó. O que demonstra o entendimento da diferença das brincadeiras entre meninos e meninas pela criança.

Ex. 16:

(Na brincadeira do cochicho, explicitada nos procedimentos)

Pesquisadora: *então vocês vão cochichar pra mim qual é o brinquedo que vocês mais gostam.*

Anjinho: *boneca*

Quindim: *patinete.*

Emilia: *a minha boneca que repete o que eu falo.*

Narizinho: *bola.*⁸⁷

Rabicó: *carro.*

⁸⁶ Como não é objeto do presente trabalho analisar as diferenças de sexo no brincar, não iremos nos deter nessa análise.

⁸⁷ Narizinho é a criança comentada anteriormente, que gosta muito de atividades esportivas.

Pedrinho: *brinquedo novo da páscoa, que lança chave relâmpago e lança na pista.*⁸⁸

O discurso de Pedrinho sobre o brinquedo preferido corrobora com a idéia apresentada por Brougère (2004) a "cultura lúdica" não está isolada da cultura geral. Somando-se a isso, tem-se um mercado de produtos infantis fortalecido, que gera produtos e artefatos específicos para crianças e que acabam por direcionar os interesses das mesmas, de acordo com o mercado e a moda vigente (Sarmiento, 2004), brinquedos fugazes que aparecem e desaparecem com a mesma velocidade do mercado infantil, que sempre produz lançamentos, estimulando o consumo de seus produtos e favorecendo o capitalismo, como é o caso do brinquedo citado por Pedrinho (Meira, 2003).

Acerca da influência dos brinquedos na cultura lúdica, têm-se duas reflexões importantes. Por um lado, Meira (2003) que atribui a esses brinquedos da “moda” e “em série” uma padronização de interesses da criança, o que contribui para a alienação infantil.

A memória do brincar, hoje, encontra-se apagada pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo. A exaltação do objeto eleva minúsculos brinquedos à extrema potência, para dali a alguns dias serem substituídos por outros, novas versões *tecno* do mais avançado, do melhor. Hoje, a dimensão do social confere ao sujeito um lugar onde o singular encontra-se fragmentado na multiplicidade que o rege. (Meira, 2003, p.75)

Por outro lado, tem-se Sarmiento (2004) que defende uma autonomia infantil que se configura na “reinterpretação ativa” dos elementos externos. Portanto, em que pese o mercado de produtos infantis que trabalham sob a égide da massificação da cultura infantil,

⁸⁸ Esse fragmento de diálogo foi retirado do PG1, realizado logo após a Páscoa.

não é possível desconsiderar a capacidade da criança de reinterpretar ao seu modo o contexto em que vive, os objetos que lhe são apresentados, ou seja, a autonomia infantil.

Voltando à diferença de sexo no brincar infantil, os brinquedos citados somente pelos meninos foram:

- Brinquedos de grande porte (brinquedos de aventura): patinete, skate;
- Variações de meios de locomoção (carros, motos, aviões): carro, carrinho de controle remoto, moto, carreta, trator, helicóptero;
- Jogos: Uno, Cartas de Duelo (desenho animado YU-GI-OH GX⁸⁹).

Ex. 17:

Pesquisadora: *e em casa, o que vocês mais gostam de fazer?*

Quindim: *brincar de bola, patinete...*

Ex. 18:

Pesquisadora: *Rabicó, conte para a gente o que você mais gosta de fazer quando está em casa.*

Rabicó: *hum... brincar de bola*

⁸⁹ YU-GI-OH é um desenho animado japonês apresentado na TV Globinho, programa infantil da TV Globo. Yu-Gi-Oh! GX narra a história do garoto Jaden Yuki a partir do momento em que começa a lutar numa academia de duelistas, a *Duel Academy* pertencente a Kaiba Corp. A academia tem como objetivo desenvolver ao máximo o potencial de luta de seus alunos, que são divididos em três grupos: no Obelisco Azul está a elite, no Ra Amarelo estão aqueles com potencial e no Slifer Vermelho os jogadores de nível mais baixo. Enquanto está a caminho dos exames de admissão para a Academia de Duelos, Jaden Yuki encontra com Yugi Muto, o Rei dos Games. Yugi desconfia que Jaden deva ser um duelista e ele confirma. Yugi decide dar de presente para Jaden um cartão de boa sorte. Logicamente Jaden irá se deparar com vários inimigos e precisará lidar com os constantes duelos entre rivais fortes como Chazz Princeton, o “melhor” aluno do Obelisco Azul e o malvado Dr. Vellian Crowler.

Ex. 19:

Rabicó: *eu cuido bem do meu trator.*

Ex. 20:

Quindim: *brinco de boneco e de carrinho.*

Pesquisadora: *me conte como você brinca de boneco e de carrinho.*

Quindim: *a gente sobe pra brincar de boneco.*

(...)

Quindim: *é... ai depois brinca de carrinho. Eu também levo os bonecos lá pra baixo.*

Por outro lado, os brinquedos citados somente pelas meninas:

- Brinquedos de grande porte (brinquedos de aventura): bicicleta;
- Variações de bonecas: Bonecas, Mikey, Barbies;
- Eletrônicos: vídeo game.
- Maquiagem
- Outros: bambolê, corda, pipa

Ex. 21:

Anjinho: *tia, lá em cima tem minhas bonecas...*

Pesquisadora: *em cima? Onde? Na sua casa?*

Anjinho: *sim...*

(...)

Anjinho: *tem Mikey, tem uma Miney, tem um “miaeiero”, tem Barbie, tem uma caixa cheia de brinquedos e tem a tábua cheia de bonecas.*

Ex. 22:

Narizinho: *o que eu mais gosto é de brincar de bola, de andar de “bicicreta”, tomar banho de piscina, brincar com meus amigos e jogar vídeo game.*

Ex. 23:

Emília: *uma coisa que a gente mais gosta, que a gente mais brinca. Eu brinco de maquiagem e de boneca.*

Ex. 24:

Emília: *eu brinco com a minha boneca que repete.*

Nesta pesquisa comparece uma diferença tradicional: meninos gostam de carro, meninas gostam de bonecas, o que confirma pesquisas sobre brincadeira e sexo, que apontam para essa diferença no interesse das crianças. As outras diferenças podem ser consideradas como circunstanciais, dependendo das características dessas crianças pesquisadas.

Os brinquedos que compareceram nos discursos de ambas as crianças foram: o laptop e a bola.

O laptop referenciado pela criança é o laptop infantil, considerado no ramo do brinquedo como um brinquedo educativo.

Ex. 25:

Anjinho: *brincando com o meu laptop.*

(...)

Pesquisadora: *É aquele de brincadeirainha, de joguinho⁹⁰? Ou é aquele pra a gente trabalhar, estudar?*

Anjinho: *brincar.*

Ex. 26:

Rabicó: *laptop é um brinquedo que a gente fica jogando.*

Pesquisadora: *tem também pra criança.*

Rabicó: *é... minha mãe vai comprar um pra mim.*

A bola, apesar de presente no discurso das crianças de ambos os sexos, para os meninos aparece com a finalidade de jogar futebol; por outro lado, para as meninas, pode ser utilizada para o futebol, bem como para outras modalidades esportivas: basquete e vôlei, por exemplo.

Ex. 27:

Pesquisadora: *e você, Rabicó, de que mais você gosta de brincar?*

Rabicó: *gosto de brincar de futebol, ai eu trago minha bola pra cá. (Fazendo referência à escola)*

Ex. 28:

Pesquisadora: *e como é que você brinca de bola?*

Narizinho: *é assim chuto, chuto, jogo por cima assim como basquete, voley, um bocado de coisa.*

Pesquisadora: *com a bola, né?*

Narizinho: *com a bola.*

⁹⁰ Fazendo referência ao laptop infantil, citado anteriormente por Rabicó.

É importante considerar que as crianças fazem uso dos termos: futebol, vôlei e basquete que se configuram como modalidades esportivas de grande circulação no meio social no qual a criança está inserida. Nesta pesquisa foi possível constatar que as crianças se apropriam dos discursos acerca dessas modalidades esportivas e transformam o mesmo. Como consequência, elas utilizam a expressão “brincar de futebol”, por exemplo, fazendo referência a uma ação que guarda algumas características da prática esportiva futebol, dentre elas, utilizar uma bola, um gol e jogadores. No entanto, algumas regras não são seguidas, como o número de jogadores, os impedimentos, dentre outras.

Narizinho é uma criança que, segundo sua mãe, gosta de praticar esportes. E essa característica em Narizinho é perceptível nos diálogos, uma vez que reiteradamente ela faz referência a brincadeiras que ela denomina com os termos de modalidades esportivas, como vôlei, basquete e futebol. Ademais, ela afirma gostar muito da ginástica rítmica, esporte praticado por ela, conforme exemplos abaixo.

Ex. 29:

Pesquisadora: *e quando vocês brincam de bola, é o que, futebol, é?*

Narizinho: *futebol, basquete, vôlei. Olhe tia, o que eu mais gosto de brincar de futebol, de vôlei, de basquete na praia.... Sim, e o que eu mais gosto, mais gosto mesmo é minha ginástica.*

Ex. 30:

Narizinho: *O que eu mais gosto de brincar mesmo é de bicicleta e de futebol.*

Pesquisadora: *de bicicleta e de futebol é que você mais gosta de brincar?*

Narizinho: (afirmou com a cabeça)

(...)

Narizinho: *é lá no prédio de painho. Eu gosto muito é de brincar de bicicleta porque dá pra fazer hiper manobras.*

(...)

Pesquisadora: *e você disse também que gosta muito de brincar de futebol, né? De jogar futebol?*

Narizinho: *é.*

5.1.3. Modalidades da brincadeira

A categoria **Modalidades das brincadeiras** agrupa as atividades observando os seguintes aspectos:

- a) *Livres*: realizadas pelas crianças, sem orientação do adulto no contexto da brincadeira.
- b) *Dirigidas*: realizadas sob coordenação de um adulto.

As brincadeiras livres foram significativamente mais citadas pelas crianças, uma vez que em todo o *corpus* da pesquisa, a brincadeira dirigida só compareceu uma vez, conforme exemplo 31 abaixo.

Ex. 31:

Rabicó: *gosto de umas brincadeiras que tia faz ali no pátio* (fazendo referência ao pátio da escola)

Pesquisadora: *tia Eliane ou tia Ruth?*

Rabicó: *as duas. Ai a gente faz a brincadeira da teia de aranha.*

Pesquisadora: *como é a brincadeira da teia de aranha?*

Rabicó: *a gente pega uma corda bem grande assim, ai vai fazendo um monte de quadradinho*

Pesquisadora: com a corda, é?

Emília: é porque vai botando no dedinho assim. (Mostrando em gesto como se coloca o dedinho)

Rabicó: é, num dedo e outro, num dedo e outro.

Como é possível observar, a brincadeira dirigida foi realizada na escola, pela educadora da turma. Em conversa com a educadora, ela fez referência a alguns momentos em que leva as crianças ao pátio e desenvolve contação de histórias ou atividades em grupo, como é o caso da brincadeira citada por Rabicó e comentada por Emília.

A brincadeira livre, como o termo já denota, implica em uma ação espontânea da criança, realizada de acordo com sua vontade, de forma tradicional ou “inventada”, seguindo regras ou não; desenvolvidas de forma solitária, em grupo ou com “amigos imaginários” e até mesmo podendo ser iniciada, paralisada e reiniciada na hora que lhes convier.

Um fenômeno interessante que pôde ser constatado no processo da pesquisa consiste no fato de que, apesar da pouca recorrência da brincadeira dirigida em detrimento da brincadeira livre no discurso das crianças da pesquisa, as observações da rotina das crianças, apreendidas a partir de conversas com seus pais, nos mostram uma realidade diferente, qual seja, crianças com muitos horários a cumprir e pouco tempo para as brincadeiras livres. Essa realidade também pôde ser constatada nas observações do dia-a-dia da escola, pois o tempo para a brincadeira livre resume-se à hora do recreio, de 20 minutos, em que a criança precisa se alimentar, uma vez que é o horário também para a criança fazer a merenda, que é fornecido pela escola, bem como usar o banheiro, tendo em vista que a professora evita deixar as crianças usarem o banheiro no horário de aula; e

brincar. Nas observações era comum crianças brincando na fila do lanche, com brinquedos ou entre eles e comendo muito rápido ou ainda não lanchando para brincar. Quanto à ida ao banheiro, essa atividade virava uma brincadeira e sempre se observava meninos e meninas gritando e brincando dentro dos banheiros. Com essas observações foi possível constatar que as outras atividades, lanche e uso do banheiro, eram feitas de forma muito rápida pela criança, de modo a ampliar o tempo para a brincadeira livre.

5.1.4. *Modos de brincar*

A categoria **Modos de brincar** aborda aspectos das relações sociais estabelecidas na brincadeira. Portanto, o processo consistiu em analisar se as crianças brincavam sozinhas, com amigos e com os familiares, gerando as subcategorias abaixo:

a) Brincadeiras individuais

Subcategoria pré-estabelecida que agrupa todas as situações de brincadeira em que fica evidente que a criança se refere a uma brincadeira solitária.

Ex. 32:

Emilia: *eu brinco assim, de mãe e filha (...)*

Emilia: *brinco também com as meninas e só.*

Ex. 33:

Rabicó: *eu brinco sozinho mesmo, brinco um pouquinho, daqui há pouco eu brinco com minha carretinha que tem lá.* (Falando do tempo que passa no trabalho da mãe)

Ex. 34:

Pesquisadora: *hum. Aí você brinca com quem de bicicleta?*

Narizinho: *com ninguém. Tem vez que eu brinco com meu pai e meus amigos. Eu não gosto muito é de brincar com meu pai porque meu pai não quer que ele é ocupado, aí ele*

não fica olhando pra mim, ele não fica olhando nem pra mim andar na minha bicicleta, eu ando sozinha.

O discurso de Narizinho sobre a ausência do pai na brincadeira remete à idéia de cuidado, da necessidade da criança brincar com a presença do adulto, uma vez que a criança reclama que o pai não “olha para ela”, quando a mesma está andando de bicicleta. Sobre esse aspecto, Bruner (1983) concluiu, em seus estudos, que a presença de um adulto se configurava como elemento que favorecia a concentração prolongada da criança. Portanto, estar ao alcance da criança, proporcionando-lhe segurança acerca do contexto, assim como dando-lhe informações quando solicitado, é uma atitude do adulto que favorece o jogo infantil.

Analisando ainda as brincadeiras individuais, o posicionamento de Lebovici e Diatkne (1985) nos chama atenção. Para esses autores, o jogo é sempre uma relação dual, ou seja, no jogo de papéis a alteridade é fator intrínseco, não sendo possível o brincar sem o outro, mesmo que um interlocutor imaginário. O que nos leva a refletir que, mesmo nas brincadeiras individuais, a alteridade está presente, se não com a presença de outra criança; com a cultura ou com o próprio imaginário.

Corroborando com essa idéia, para Vygotsky (1984), a atividade lúdica é sempre marcada pela cultura e mediada pelos sujeitos com os quais a criança se relaciona, sejam eles crianças da mesma idade (cultura de pares), “os meninos grandes”. Essa justificativa se aproxima da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento do sujeito, qual seja, a constituição do sujeito se dá do social ao individual, por meio da internalização dos fenômenos e valores presentes no meio onde o sujeito está inserido. Assim como corrobora com o eixo estruturante da cultura infantil – a interatividade – que consiste em uma relação

da criança especialmente com seus pares, mas também com os adultos e crianças mais velhas e que contribui para a formação da identidade da criança. Nesse sentido, foi com base na interatividade que estabelecemos as subcategorias abaixo.

b) Brincadeiras com outras crianças

Subcategoria pré-estabelecida que consiste em todas as situações de brincadeira em que fica evidente que a criança se refere a uma brincadeira em dupla ou em grupo, bem como com amigos.

Essa subcategoria foi a mais recorrente nos discursos das crianças. Nela é possível perceber que as brincadeiras ocorrem, em sua maioria, com crianças da mesma idade, ou seja, entre pares, conforme exemplos abaixo.

Ex. 35:

Pesquisadora: *E você, Pedrinho, o que você mais gosta de fazer em casa?*

Pedrinho: *brincar com meus amigos.*

Ex. 36:

Pesquisadora: *e quando você chega em casa de noite, você brinca com a carreta?*

Rabicó: *brinco*

Pesquisadora: *ou não? Tá cansado, vai dormir?*

Rabicó: *mas eu brinco, as vezes, por causa que eu tenho um monte de colega lá (fazendo referência a casa dele).*

Ex. 37:

Pesquisadora: *todo dia? Você chega da escola, almoça aí faz o que?*

Quindim: *ai durmo, aí meus amigos vão me chamar pra brincar, aí eu fico brincando lá com eles.*

Ex. 38:

Pesquisadora: *aí me diga uma coisa, aí esse desenho a tia disse para vocês desenharem vocês fazendo o que?*

Anjinho: *brincando, com nossos amigos...*

Ex. 39:

Pesquisadora: *então me conte o que você desenhou...*

Pedrinho: *eu desenhei eu duelando com meu amigo.*

(...)

Pesquisadora: *quem tá jogando aqui com você?*

Pedrinho: *J. (fazendo referência a um amiguinho da escola)*

O discurso de Pedrinho, no exemplo 39, faz alusão a um desenho animado constantemente abordado por ele, o YU-GI-OH GX, apresentado na TV Globinho, programa infantil da TV Globo. Esse exemplo corrobora com a idéia de que a "cultura lúdica" não está isolada da cultura geral, sendo, desse modo, influenciada por ela.

Sobre esse tema, Brougère (1995; 2004) afirma existir elementos externos à cultura lúdica, produzidos pela sociedade e transformadores da "cultura lúdica" numa co-atuação com as próprias crianças, consumidores desses artefatos. Dentre os elementos citados por Brougère (1995; 2004), quais sejam, livros, televisão, filmes, desenhos animados e brinquedos (objeto), ele analisa que a televisão e os brinquedos (objeto), já referenciados anteriormente, são elementos externos que influenciam significativamente a "cultura lúdica".

Ainda nessa subcategoria, foi possível observar um discurso e uma prática (no recreio) de brincadeiras das crianças da pesquisa com crianças mais velhas, denominadas

pelas crianças da pesquisa como os “meninos grandes”, como ilustrado no exemplo 40 abaixo.

Ex. 40:

Pesquisadora: *Quindim, me diga aí o que você mais gosta de fazer aqui na escola.*

Quindim: *brincar com as meninas da sala grande. Menino pega menina.*

Duas questões chamam atenção no exemplo 40. Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, brincar com os “meninos grandes” se configura como um excelente espaço de transformações para a criança, uma vez que temos nessa interação, a emergência de uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a experiência das crianças mais velhas pode favorecer o desenvolvimento das crianças mais novas, bem como a ação das crianças mais novas pode transformar as ações das crianças mais velhas.

Analisando a partir de outra perspectiva, as crianças maiores, do mesmo modo que são consideradas parceiras para as brincadeiras nesse exemplo, quando abordamos os impedimentos à brincadeira, os “meninos grandes” também comparecem como um dos principais motivos pelo qual a brincadeira é prejudicada. O que nos indica os conflitos provenientes das relações de poder que as crianças mais velhas impõem sobre as crianças mais novas, especialmente com o argumento de que têm mais força e mais conhecimentos.

Analisando a subcategoria brincadeiras com outras crianças, em que pese pensar a interatividade como a relação da criança com o outro, seja ele criança ou adulto, no presente trabalho, o que se observou foi especialmente a relação da criança com seus pares. A esse fenômeno atribui-se o termo “cultura de pares”, conceito cunhado pelo teórico da Sociologia da Infância, americano, Corsaro, abordado no capítulo 1 deste trabalho.

A cultura de pares é um conjunto de rotinas, atividades e valores produzidos e compartilhados pelas crianças, sendo produzida a partir da interação da criança com seus pares, participando de grupos organizados de brincadeiras e freqüentando escolas, sendo a “negociação livre” um fator crucial dos processos culturais vividos pela criança. (Corsaro, 1997; Sarmiento, 2004; Kishimoto, 2004b). Nesse sentido, quando pensamos acerca da cultura de pares, associamos a idéia de que são grupos etários cuja reunião destes tem em sua base as semelhanças que lhes são atribuídas, uma vez que compartilham de uma “mesmidade social e institucional”; no entanto, essa homogeneidade não nos permite desconsiderar as “(...) heterogeneidades de caráter estrutural corporizadas individualmente em cada uma das crianças (...)” (Ferreira, 2004, p.69).

De acordo com Sarmiento (2004) a formação da identidade da criança é mediada pelas instituições sociais como família e escola, pela comunidade, mas é especialmente a cultura de pares que permite à criança apropriar-se e reproduzir as diferentes realidades. Sendo essa aprendizagem interativa, ou seja, as crianças, aprendem com as outras crianças, nos espaços em comum, permitindo que a criança se aproprie e reinvente o mundo no qual elas estão inseridas.

c) Brincadeiras com os pais, irmãos ou familiares

Subcategoria pós-estabelecida que agrupa todas as situações de brincadeira em que fica evidente que a criança se refere a uma brincadeira na companhia dos familiares.

A brincadeira com os pais, irmãos ou familiares pouco compareceu. Em se tratando da brincadeira com os irmãos, um dado a ser considerado consiste na configuração familiar das crianças pesquisadas. Rabicó e Emília são filhos únicos, Anjinho tem um irmão que tem necessidades especiais, e Pedrinho tem três irmãos, sendo dois adolescentes e um

adulto. Quindim e Narizinho têm irmãos com idade próxima à deles e ambos citam brincadeira com irmãos, conforme exemplo abaixo.

Ex. 41:

Pesquisadora: *com quem você costuma brincar?*

Quindim: *com meus amigos e com meus irmãos.*

Ex. 42:

(Quindim tirou as cartas do bolso.)

Quindim: *é do Uno*⁹¹.

(...)

Quindim: *brinco com meu irmão e minha irmã.*

Ex. 43:

Pesquisadora: *Aí com quem você joga futebol?*

Narizinho: *ou com painho ou meu irmão. Mainha não sabe. Ou meus amigos ou meus parentes.*

Em se tratando da brincadeira com os pais, essa atividade pouco comparece no discurso das crianças pesquisadas.

Ex. 44:

Quindim: *no final de semana eu sai pra brincar de patinete com meu pai.*

⁹¹ Uno é um jogo de cartas desenvolvido em 1969. Atualmente é vendido pela Mattel. Recomenda-se jogá-lo de dois a dez jogadores. A classificação da idade recomendada é de maiores de sete anos. O objetivo do jogo é ser o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão, utilizando todos os meios possíveis para impedir que os outros jogadores façam o mesmo. Para isto são utilizadas todas as cartas, via mudança de cor e número, obrigando os outros jogadores a apanharem mais cartas ou retirar-lhes a vez. Quando um jogador ficar com apenas uma carta na mão, este deve dizer UNO.

Ex. 45:

Pesquisadora: *e você joga futebol com quem?*

Rabicó: *com meu pai, só com meus pais.*

Rabicó: *mas agora meu pai ta um pouquinho velho, aí ele não quer jogar mais não.*

Ex. 46:

Pesquisadora: *Aí você brinca com quem de bicicleta?*

Narizinho: *com ninguém. Tem vez que eu brinco com meu pai e meus amigos. Eu não gosto muito é de brincar com meu pai porque meu pai não quer que ele é ocupado, aí ele não fica olhando pra mim, ele não fica olhando nem pra mim andar na minha bicicleta, eu ando sozinha.*

No discurso de Narizinho, no exemplo acima, é possível perceber o olhar da criança acerca da necessidade de amparo, cuidados dos pais com os filhos, cuidado esse que não é possibilitado porque o pai é muito ocupado.

Além do pouco comparecimento da brincadeira entre pais e filhos, por vezes, o comentário da brincadeira com os pais está associado à limitação dos mesmos participarem da brincadeira, seja por limitações físicas ou por falta de tempo, muito comum nos dias atuais da sociedade. Como afirma Lenine⁹², “(...) mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma a vida não pára...”. Não pára para vermos os filhos crescerem, para investirmos em um tempo para brincadeiras com os filhos.

⁹² Músico e compositor da música popular brasileira. O fragmento da música citada no texto intitulada “Paciência” tem composição de Lenine e Dudu Falcão e faz parte da trilha do cd Na Pressão, lançado em 1999. A música faz alusão à velocidade da vida, gerando a falta de tempo para as pessoas, tempo esse que é tão caro. Lenine faz uma leitura da realidade, criticando a vida que o homem leva: sempre correndo, sem tempo não fazer nada, refletir, sentir.

Apesar da importância atribuída à cultura de pares na formação da identidade da criança, comentada anteriormente, Sarmiento (2004) não desconsidera o papel desempenhado pela interação com o mundo dos adultos na formação da criança, em especial as formas continuadas de controle dos adultos para com as crianças, particularmente, nos brinquedos e jogos infantis.

Corroborando com a idéia de Sarmiento, Wallon analisa o psiquismo infantil como resultado de processos sociais. Desse modo, o social está presente na relação entre criança e adulto, relação essa que desencadeia “(...) a emoção responsável pelo aparecimento do ato de exploração do mundo” (Kishimoto, 2002, p.41), origem da conduta infantil.

Desse modo, conforme afirma Kishimoto (2004), o ato mais importante do ser humano, qual seja, a criação e recriação da cultura, requer a brincadeira e a orientação do adulto, para o acesso ao acervo cultural e suas ferramentas.

5.1.5. Lugares que brincam

A categoria **Lugares que brincam** agrupa os discursos em que comparece o lugar físico que a criança brinca.

As subcategorias estabelecidas foram: **brincadeiras em casa, brincadeiras na escola, brincadeiras no trabalho dos pais e brincadeiras em outros espaços.**

Nessa categoria é possível observar duas situações diferenciadas nas subcategorias “brincadeiras em casa” e “brincadeiras na escola”. Por um lado, temos o discurso da criança sobre o lugar que brinca motivado pela pesquisadora com a pergunta: “o que você mais gosta de fazer em casa?” ou “o que você mais gosta de fazer na escola?”. Por outro, temos os discursos espontâneos nos quais as crianças citam uma brincadeira desenvolvida

em casa, na escola ou em outro espaço. Portanto, as subcategorias “em casa” e “na escola” serão analisadas considerando ambas as perspectivas.

a) Brincadeiras em casa

Subcategoria pré-estabelecida que corresponde a todos os lugares citados pela criança que fazem referência à casa da criança, ou à casa de um parente.

Nos diálogos estabelecidos com as crianças, quando questionadas sobre o que fazem ou mais gostam de fazer em casa, o brincar recorrentemente comparecia.

Ex. 47:

Pesquisadora: *E você, Pedrinho, o que você mais gosta de fazer em casa?*

Pedrinho: *brincar com meus amigos.*

Ex. 48:

Pesquisadora: *e em casa, o que vocês mais gostam de fazer?*

Quindim: *brincar de bola, patinete...*

Ex. 49:

Pesquisadora: *e o que vocês mais gostam de fazer quando estão em casa?*

Emilia: *eu gosto de brincar de pega-pega, de esconde-esconde, brincar de bebê e depois brincar de.... esconder de baixo da cama.*

Em outros momentos, a casa como espaço utilizado para realização de atividades lúdicas emergia espontaneamente.

Ex. 50:

Pesquisadora: *mas qual foi a brincadeira preferida? Não foi a da teia de aranha?*

Rabicó: *foi, eu brinco em casa com meus amigos.*

Ex. 51:

Pesquisadora: *ah, é o de brincar, tá certo. Aonde você brinca com o laptop?*

Anjinho: *na minha cama. Tem vez que eu brinco lá na área.*

Ex. 52:

Emilia: *sim, mas nós brincuemo de noite. Elas chegam de noite, se arruma, toma banho, janta e vem pra minha casa.*

Ex. 53:

Emilia: *eu brinco assim, de mãe e filha, aí eu brinco que boto as coisas tudinho... não desarrumo meu quarto, porque mainha não gosta de bagunça no meu quarto.*

No exemplo 53 é possível observar regras da casa aplicadas à brincadeira, seguidas por Emília, o que corrobora com a idéia de que a cultura lúdica é influenciada pelo social, em especial, pelos adultos.

Ex. 54:

Pesquisadora: *aonde é que você costuma brincar com a boneca?*

Narizinho: *costumo brincar em casa, fora de casa... todo canto.*

Ex. 55:

Pesquisadora: *aí você brinca aonde com a boneca?*

Emilia: *no beco, no quarto, na sala, no quarto de mainha.*

Pesquisadora: *qualquer canto?*

Emilia: *até na cozinha.*

O emprego do termo “até” no exemplo 55 pode ser interpretado como: eu brinco em todo canto, onde tiver espaço, mesmo que não seja em um lugar “apropriado” para a criança, como é o caso da cozinha. Isso demonstra que brincar é uma necessidade da

criança, sendo a ação lúdica vivenciada sempre que possível, dentro das limitações que o contexto oferece.

b) *Brincadeiras na escola*

Subcategoria pré-estabelecida que consiste em todos os lugares citados pela criança, espontaneamente, que fazem referência à escola, bem como as situações em que a criança aborda o brincar, quando questionada sobre o que mais gosta de fazer na escola.

São exemplos de respostas da criança ao questionamento: o que mais gostam de fazer na escola?

Ex. 56:

Pesquisadora: *e você, Anjinho, o que gosta aqui na escola?*

Anjinho: *gosto de brincar, lanchar e fazer tarefa.*

Rabicó: *gosto de umas brincadeiras que tia faz ali no pátio* (fazendo referência ao pátio da escola)

Pesquisadora: *tia Eliane ou tia Ruth?*

Rabicó: *as duas. Ai a gente faz a brincadeira da teia de aranha.*

Narizinho: *eu gosto do futebol que tem aqui na escola e tem uma que eu saio pegando tudo que tem pra pegar... e de encher bola com água e jogar pra cima e estourar.*

Pesquisadora: *como é a brincadeira que pega tudo o que tem pra pegar.*

Narizinho: *é assim, eu boto um monte de coisa, aí eu saio daqui e tenho que chegar lá, pegando mais coisa que eu pegar, bem rápido.*

Narizinho: *de pega-pega é bom, eu corro bem rápido. Na hora que você não tava aqui, na hora do parque, a gente brincou de menino pega menina. Ai um menino corria bem rápido, aí eu que consegui pegar ele.*

Rabicó: *gosto de brincar de futebol, ai eu trago minha bola pra cá.*

(...)

Pesquisadora: *ai que horas você usa?*

Rabicó: *no recreio, mas os grande tomam.*

Ex. 57:

Pesquisadora: *então vamos fazer aqui a roda de conversa. Vamos conversar sobre o que vocês mais gostam de fazer aqui na escola.*

Narizinho: *o que eu mais gosto de fazer aqui na escola é brincar com meus amigos, me divertir, brincar de teia de aranha e jogar futebol.*

Emilia: *eu gosto de brincar de boneca, de brincar de esconde-esconde, de brincar com Narizinho, de brincar com meus amigos, de me divertir e jogar bola.*

Rabicó: *eu gosto de brincar de pega-pega.*

As situações nas quais a escola comparece como espaço para a brincadeira podem ser observadas nos exemplos abaixo.

Ex. 58:

Quindim: *é do Uno.*

Pesquisadora: *hum... você tava jogando era?*

Quindim: *era, na hora do recreio*

Ex. 59:

Pesquisadora: *mas geralmente você brinca com ela aonde?* (perguntando sobre o uso da carretinha)

Rabicó: *hum... eu posso trazer pra cá, pra brincar.* (Fazendo referência a escola)

Considerando a entonação utilizada por Rabicó, no exemplo 59, o termo “posso” é significado como possibilidade.

Em que pese o fato da escola, em especial a escola de ensino fundamental ser um espaço voltado fundamentalmente para o estudo formal, havendo pouco espaço para a brincadeira infantil, as crianças da pesquisa, quando questionadas sobre o que gostam de fazer na escola, responderam que gostavam de brincar. Nesse sentido, a dicotomia brincar x estudar, fortemente presente na lógica do pensamento adulto, parece não fazer sentido para as crianças, que significam a escola também como um espaço possível ao exercício da atividade lúdica.

Outrossim, as brincadeiras na escola, citadas pelas crianças, são sempre realizadas no horário do recreio, também conhecido como hora do parque, uma regra da escola que parece ter sido apropriada pelas crianças pesquisadas.

c) Brincadeiras no trabalho dos pais

Nessa subcategoria pós-estabelecida são agrupados os discursos das crianças que fazem referência à brincadeira no trabalho dos pais.

Essa subcategoria foi criada para chamar atenção à rotina de duas crianças pesquisadas, que passam parte do seu dia no trabalho dos pais e acabam por utilizar esse espaço para o desenvolvimento de atividades lúdicas.

Ex. 60:

Pesquisadora: *quando você fica no trabalho da sua mãe, a tarde, você faz o que?*

Rabicó: *eu fico brincando.*

Ex. 61:

Narizinho: *é lá no prédio de painho. Eu gosto muito é de brincar de bicicleta porque dá pra fazer hiper manobras.*

Pesquisadora: *hum. Aí a bicicleta tá aonde?*

Narizinho: *lá em Pirangi praia no trabalho do meu pai. Tá guardada.*

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho tem-se, na maioria das vezes, pais e mães trabalhando durante todo o dia. Os filhos, portanto, quando não estão na escola e a depender do trabalho dos pais, da estrutura familiar e das condições de vida, acabam por freqüentar o ambiente de trabalho dos pais. Esse é o caso de Rabicó e Narizinho, como pode ser observado nos exemplos 60 e 61.

d) Brincadeiras em outros espaços

Subcategoria pré-estabelecida que faz referência a todos os lugares citados pela criança que fazem referência à outros espaços como: a rua, a vila, o condomínio, como pode ser observado nos exemplos abaixo.

Ex. 62:

Anjinho: *eu brinco na vila.*

Ex. 63:

Pedrinho: *eu só jogo na grama do condomínio.* (Fazendo referência ao futebol)

5.1.6. Fatores que impedem/atrapalham a brincadeira

Na categoria **Fatores que impedem/atrapalham a brincadeira** foram agrupadas todas as situações em que as crianças citam impedimentos à brincadeira.

A categoria foi estruturada separando os impedimentos da brincadeira que emergiram naturalmente no diálogo das crianças e a situação na qual a pesquisadora perguntava o que poderia impedir a brincadeira.

Abordando a brincadeira cotidiana das crianças, situações de impedimento no ambiente escolar foram recorrentes.

Os “meninos grandes”, termo utilizado pelas crianças da pesquisa para se referirem aos meninos das salas maiores, se constituíram como um fator de impedimento no ambiente escolar para as crianças da pesquisa, conforme exemplos 64 e 65.

Ex. 64:

Pesquisadora: *aqui na escola tem alguém que tem as cartas de duelo?*

Pedrinho: *os meninos grandes.*

Pesquisadora: *mas você nunca jogou com eles?*

Pedrinho: *não porque eles não deixam.*

Ex. 65:

Pesquisadora: *você já trouxe alguma vez? (a carretinha para a escola)*

Rabicó: *não. Eu tenho medo dos meninos grande quebrar meu brinquedo.*

Pesquisadora: *aí você também me disse uma vez que você gosta de brincar de bola, hoje você até trouxe sua bola, não foi?*

Rabicó: *foi, foi.*

Pesquisadora: *você disse a mim que você gosta de brincar de bola, mas que os grande não deixam.*

Rabicó: *é.*

Outro fator de impedimento apontado pelas crianças foi o posicionamento de um adulto frente à brincadeira da criança.

Ex. 66:

Pesquisadora: *aqui na escola? Você traz brinquedos aqui para a escola?*

Pedrinho: *só quando eu tiver na outra série....*

Pesquisadora: *como assim?*

Pedrinho: *porque eu fiz um combinado com minha mãe de não trazer brinquedo esse ano, só quando eu for pra outra série. Primeira série é só para escrever.*

Pesquisadora: *você e sua mãe combinaram isso, foi? Gente, Pedrinho fez um combinado com a mãe dele que só vai trazer brinquedo na próxima série, que essa série é só pra escrever. Não é isso, Pedrinho?*

Pedrinho: *é*

Pesquisadora: *o que vocês acham desse combinado?*

Quindim: *eu acho legal*

Anjinho: *eu não acho não. Eu quero todo dia trazer brinquedo, pra brincar na hora do recreio.*

Pedrinho: *minha nunca deixa eu trazer brinquedo. Porque a primeira série é de escrever, não é?*

No exemplo 66, Pedrinho comenta uma decisão da mãe: não pode levar brinquedo para a escola no primeiro ano porque é o ano para aprender a ler e escrever. O posicionamento da mãe de Pedrinho se configura como uma oposição entre o brincar e o estudar, portanto, um impedimento, ou uma limitação à atividade lúdica. O fato é que brincar e estudar são atividades diferentes, porém, não excludentes, e ambas podem

acontecer no ambiente escolar. Em se tratando da escola pesquisada, brincar é possível, desde que se respeite a regra e ocorra na hora do recreio, como bem coloca Anjinho, no exemplo acima.

Outra questão que podemos refletir com o posicionamento da mãe de Pedrinho diz respeito à expectativa em relação ao primeiro ano do ensino fundamental. É como se uma nova atitude fosse esperada da criança, sendo, o foco, a aprendizagem formal da leitura e da escrita. E esse peso da expectativa dos pais reflete no comportamento das crianças, como pode ser observado com Pedrinho, no exemplo 66.

Esse exemplo reflete um fator de impedimento: o posicionamento de um adulto frente à brincadeira. Outros exemplos ilustram esse fator, alguns ainda no ambiente escolar, quando esse adulto é a educadora.

Ex. 67:

Pedrinho: *eu também gosto de brincar de futebol e subir na árvore e brincar de cabo de guerra.*

Anjinho: *mas não tem bola.* (referindo-se à escola)

Pesquisadora: *não tem bola pra jogar futebol?*

Anjinho: *não*

Pedrinho: *mas na outra sala tem.*

Quindim: *sim, mas as vezes tia dá pra gente jogar.*

Anjinho: *as vezes, né?*

As observações do cotidiano da escola não permitiram compreender o motivo pelo qual ora a bola é disponibilizada, ora não é.

Ex. 68:

Pesquisadora: *aí você disse a mim que você gostava de brincar naquele tapete, mas que você não brincava.*

Rabicó: *é...*

Pesquisadora: *por que você não brinca lá?*

Rabicó: *eu acho que porque... porque tia não quer.*

Os exemplos 67 e 68 nos levam a refletir acerca da falta de diálogo entre professores e alunos, uma vez que não lhes é explicado o porquê de não ter bola todos os dias, ou quando não é possível brincar com o tapete colorido. Essa postura do adulto frente à criança reflete uma perspectiva adultocêntrica de enxergar a criança, ou seja, para as crianças não se faz necessário maiores explicações, uma vez que elas não compreendem, portanto, quem melhor sabe o que a criança precisa é o adulto. Essa perspectiva de interação com a criança reflete uma relação arraigada pelo poder do adulto sobre a criança, como pode ser observado nos exemplos 69, 70 e 71 abaixo, nos quais as crianças relatam o impedimento da brincadeira pela mãe.

Ex. 69:

Pesquisadora: *e você brinca com quem no laptop?*

Anjinho: *eu brinco sozinha, que ninguém quer brincar e mainha também não deixa.*

Ex. 70:

Narizinho: (...) *E eu gosto também de subir na árvore só que minha mãe não deixa eu subir na árvore.*

Ex. 71:

Pesquisadora: *mas você gostaria de soltar pipa?*

Anjinho: *minha mãe não deixa.*

Como pode ser observado, em todos os exemplos apresentados, não há uma alusão da criança acerca dos motivos pelos quais a brincadeira é impedida. Elas não ocorrem porque a “mãe” ou a “tia” não deixa, retratando um pensamento muito comum em nossa sociedade: a criança não precisa entender o porquê das coisas, quem sabe o que é melhor para ela são os adultos.

Outros fatores de impedimento à brincadeira que emergiram no discurso das crianças foram: fator econômico e fator ambiental, que se configuram como fatores externos à brincadeira.

Ex. 72:

Rabicó: *eu gosto que meu carrinho de controle remoto esteja com pilha e eu possa brincar. Mas não tem, meu pai não tem muito dinheiro, aí não dá pra comprar as pilhas, por causa que as pilhas são meia cara.*

Diferente do que ocorre nos exemplos 69, 70 e 71, Rabicó parece ter se apropriado do discurso do pai quando explica o porquê do impedimento da brincadeira com o carrinho de controle remoto, o que nos leva a refletir que houve um diálogo entre Rabicó e o pai, onde este expôs os motivos pelos quais Rabicó não pode ter as pilhas para o seu brinquedo.

Ex. 73:

Anjinho: *aí depois quando fica chovendo eu não vou pra fora. Dois dias sem eu brincar.*

O discurso emergente com a pergunta “o que poderia atrapalhar a brincadeira?” foi subdividido em dois: aquele que fez referência a brincadeiras desenvolvidas pelas crianças no seu dia-a-dia e a brincadeira de amarelinha do esquilo e do porco-espinho, apresentada no desenho animado.

No que se refere a brincadeiras cotidianas da criança, o fator impeditivo recorrente foi o “outro”, seja ele um adulto, um “menino grande” ou outra criança.

Ex. 74:

Pesquisadora: *Vamos pensar então que você tenha as cartas de duelo e vai jogar. Vamos agora pensar o que poderia acontecer que atrapalhasse o jogo?*

Pedrinho: *que os meninos grandes pedissem pra jogar e ficassem me batendo.*

Ex. 75:

Pesquisadora: *Vamos pensar agora o que é que poderia atrapalhar sua brincadeira no seu laptop?*

Anjinho: *nada*

Pesquisadora: *nada pode atrapalhar?*

Anjinho: *pode, minha mãe. Se ela dizer: vá tomar banho. Aí eu digo não mãe, quero não.*

Nos exemplos acima, onde o fator impeditivo é o adulto ou os “meninos grandes”, fica explícito o exercício de poder que permeia as relações sociais estabelecidas.

No exemplo 74, quando o outro são os meninos grandes, a relação de poder é estabelecida através do uso da força física que os meninos maiores apresentam em relação à criança da pesquisa, emergindo uma ação muito comum em nossa sociedade, entre crianças pequenas e crianças maiores, a agressão física. Fenômeno que vem sendo constantemente combatido pela equipe escolar, pais e sociedade de modo geral.

Quando o fator que atrapalha a brincadeira é a presença de outra criança, os modos de impedimento que comparecem são variados. Uma criança mais nova, por exemplo, não sabe brincar, como afirma Rabicó:

Ex. 76:

Rabicó: *I.*

Pesquisadora: *o pequenininho, de três anos?*

Rabicó: *é. Ele atrapalha nossa brincadeira, por isso que ele não sabe brincar.*

No exemplo, uma questão nos chama atenção. Para Rabicó, a conclusão de que I. não sabe brincar é consequência da ação de atrapalhar a brincadeira e não o contrário: o fato de I. não saber brincar atrapalha a brincadeira. Podemos entender essa observação de Rabicó da seguinte forma: I. não sabe brincar como Rabicó e seu amiguinho brincam, por isso ele atrapalha a brincadeira. Ou seja, I. não sabe brincar dessa brincadeira que Rabicó se refere, qual seja, a brincadeira com a carretinha. Mas isso não significa que I. não saiba brincar de outras coisas, que I. não seja um ser brincante.

Outra situação diz respeito aos pares que, por algum motivo, agem de encontro ao desenvolvimento da brincadeira da criança, impossibilitando que a atividade lúdica ocorra, conforme o exemplo abaixo.

Ex. 77:

Pesquisadora: *Na brincadeira de maquiagem, vamos pensar, o que é que poderia atrapalhar a brincadeira de vocês?*

Emilia: *porque teve um dia que eu e V. tava brincando de maquiagem aí veio Gi e GA. e nós teve que se abaixar, nós teve que fingir que tava dormindo porque elas arengam demais uma vezes.*

(...)

Emilia: *porque tem vez que eu tô brincando de maquiagem e A. vem toda chata, se maqueia e fica assim, fica pensando que a casa é dela. “Mulher se você tiver arengando*

comigo vá pra fora da minha casa porque você tá atrapalhando eu me maquiar, fica pegando a maquiagem da minha mão.

(...)

Emilia: atrapalha, porque eu quero brincar da maquiagem ela quer brincar de outra coisa.

O exemplo acima ilustra uma situação comum na cultura de pares, os conflitos e as negociações entre as crianças no brincar. Pensemos um pouco a esse respeito.

Ferreira (2004) nos leva a refletir uma questão importante. A cultura de pares, quando referenciada de forma verticalizada, em comparação com o adulto é observada globalmente. Nesse sentido, “partilham uma identidade categorial coletiva: ser e agir como criança” (p.71). No entanto, quando referenciadas ao seu próprio universo, as particularidades de cada criança emergem e se tornam “altamente valorizadas por elas no estabelecimento de limites e fronteiras internas que, pré-qualificando-as, as hierarquizam e restauram diferenças e desigualdades entre sim.” (Ferreira, 2004, p.71).

Nesse sentido, a cultura de pares implica em processos de cooperação e partilha de valores e rotinas, dentre outros. Mas também são importantes os espaços de conflito e disputas, que se configuram como estruturadores das relações entre pares, contribuindo para a organização do grupo social, bem como o lugar que cada criança individualmente ocupa nesse grupo (Sarmiento, 2004; Ferreira, 2004).

Outrossim, em um estudo realizado por Müller (2008)⁹³, constatou-se que nas definições de amizade que emergem das crianças, os conflitos e brigas são fatores combinados e aceitos por elas.

Outro fator impeditivo que compareceu no discurso das crianças foi a mudança climática, fator externo à brincadeira.

Ex. 78:

Anjinho: *o que poderia atrapalhar na brincadeira?*

Pesquisadora: *sim, de pipa, de soltar pipa.*

Anjinho: *se chover... aí eu entrava pra casa e ficava brincando de outra coisa.*

(...)

Anjinho: *o que pode atrapalhar é o sol, que vem no meu olho aí...*

(...)

Anjinho: *é... pode atrapalhar... o vento, se for muito forte.*

Na situação acima, o pensamento da criança consistiu em buscar alternativas para continuar brincando. Portanto, a criança reflete sobre algumas atitudes que poderiam proteger o brinquedo, como entrar para casa, bem como buscar outra coisa para brincar, como afirma Anjinho.

Para a situação do desenho animado, os fatores impeditivos que prevaleceram no discurso das crianças foram as mudanças climáticas ou a presença do outro atrapalhando a brincadeira, fatores externos à atividade lúdica já abordados nos exemplos anteriores.

⁹³ Müller, F. (2004). Socialização na escola: transição, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*. n. 32, pp. 123-144. Curitiba: Editora UFPR Recuperado em 2 nov. 2009, do site www.scielo.br;

Ex. 79:

Pesquisadora: *que outras coisas poderiam fazer a brincadeira parar?*

Pedrinho: *o furacão*

(...)

Pedrinho: *se tivesse chovendo.*

(...)

Quindim: *um vento bem forte.*

(...)

Pedrinho: *um outro bicho interromper a brincadeira.*

Pesquisadora: *como ele poderia interromper?*

Pedrinho: *chegando no meio da brincadeira.*

5.1.7. Fatores que favorecem/melhoram a brincadeira

Na categoria **Fatores que favorecem/melhoram a brincadeira** foram agrupadas todas as situações em que as crianças citam como fatores que podem “melhorar a brincadeira”, ou como disse Rabicó, o que poderia fazer a brincadeira “ficar mais legal”.

Ex. 80:

Pesquisadora: *você e Natan estão brincando de carreta, com os carrinhos... que outra coisa pode facilitar a brincadeira? Facilitar é como se fosse ajudar, é melhorar a brincadeira.*

Rabicó: *melhorar quer dizer ficar legal?*

Pesquisadora: *é... ficar legal.*

É importante explicitar que um discurso acerca do que poderia contribuir para deixar a brincadeira mais legal não emergiu espontaneamente na fala das crianças. Esse

discurso foi resultado de um direcionamento dado pelo pesquisador com a pergunta: o que poderia melhorar, deixar a brincadeira mais legal⁹⁴?

A condução de um diálogo com as crianças pesquisadas sobre o que poderia melhorar a brincadeira ocorreu em dois momentos. No primeiro, investigamos a concepção da criança acerca do que poderia deixar as atividades lúdicas que elas mais gostavam mais legal.

Para Pedrinho, os fatores que poderia melhorar o “duelo”, brincadeira abordada pela criança, versavam a respeito de questões internas do jogo, relacionadas com as regras do mesmo.

Ex. 81:

Pesquisadora: *e o que poderia facilitar o jogo?*

Pedrinho: *se eu ganhasse mais cartas forte.*

(...)

Pedrinho: *que eu tivesse muito ponto de vida pra ganhar o duelo.*

Para Rabicó, ao contrário do que pensou Pedrinho, os fatores que poderiam otimizar a brincadeira de carretinha diziam respeito a alterações do ambiente da brincadeira, ou seja, alterações das condições externas.

Ex. 82:

Pesquisadora: *e na brincadeira da carreta, o que poderia deixar a brincadeira mais legal?*

Rabicó: *a gente pega um negocinho e faz a pista.*

Rabicó: *a gente pode fazer uns abrigos para os caminhões.*

Pesquisadora: *vocês fazem de que?*

⁹⁴ O termo “deixar a brincadeira mais legal” foi adotado após a intervenção de Rabicó citada acima.

Rabicó: *a gente faz de madeira. Ai é só pegar uma pedra assim, no formato de um retângulo ai coloca atrás pra ser o portão. Ai o caminhão bate no portão que ele cai no chão. Ai da pra brincar assim.*

No exemplo acima, Rabicó aborda, em seu discurso, um fator estruturante da cultura infantil: a fantasia do real, que consiste na atribuição de significados diferentes ao que está determinado socialmente para os objetos, como fez Rabicó e seu amigo, que transformaram a madeira e pedra em um portão para a brincadeira com os caminhões.

Anjinho também pensou em fatores externos à brincadeira como forma de otimizar a brincadeira.

Ex. 83:

Pesquisadora: *e o que é que pode ajudar, o que é que pode deixar a brincadeira mais legal?* (fazendo referência a brincadeira de soltar pipa)

Anjinho: *um pouco do vento, aí pode ajudar.*

A diferença entre Rabicó e Anjinho está na natureza das alterações do ambiente. Para Rabicó, são transformações do ambiente geradas pelo homem, enquanto que para Anjinho, são transformações climáticas.

Já para Quindim, o que poderia otimizar a brincadeira de patinete está relacionado à interação com outras crianças, ou seja, o foco está no relacionamento interpessoal.

Ex. 84:

Pesquisadora: *pense à vontade... pense no que poderia ajudar a melhorar a brincadeira...*

Quindim: *ficar ajudando os meninos que não sabem andar.*

(...)

Quindim: *chegar mais menino pra brincar.*

O discurso de Quindim remete à noção de amizade e cooperação entre as crianças, que surge com a idéia de atividades compartilhadas em espaços e tempos de brincadeira.

Emília e Narizinho também atribuem à presença do outro, especialmente amigos, um fator que pode otimizar a brincadeira. Portanto, assim como Quindim, o foco está na interatividade, na relação com os pares, fator estruturante da cultura infantil, que pode ser observado na atividade lúdica da criança, conforme exemplo abaixo.

Ex. 85:

Pesquisadora: *e o que é que pode facilitar? O que é que pode deixar a brincadeira mais legal, a brincadeira de boneca?*

Emília: *assim, se ele brincar comigo, e eu querendo brincar com ele. Minhas amigas querendo brincar comigo, e eu querendo brincar com elas.*

Anjinho acredita que o que poderia melhorar a brincadeira de laptop seria a não interferência do adulto, especificamente a mãe.

Ex. 86:

Pesquisadora: *e o que pode ajudar a brincadeira com o laptop?*

Anjinho: *se ela não atrapalhar.* (referindo-se à mãe)

Emília, assim como Anjinho, ao refletir sobre a brincadeira com o laptop, acredita que o que pode favorecer a brincadeira é a ausência de situações ou pessoas que possam atrapalhar a atividade lúdica.

Portanto, apesar do direcionamento da pergunta ter sido no favorecimento da brincadeira, a criança enfoca o que pode atrapalhar, nesse caso, a ação da mãe.

Ex. 87:

Pesquisadora: *mas o que é que poderia facilitar, o que é que poderia acontecer que melhoraria a brincadeira de vocês, que a brincadeira ficaria mais legal?*

Emília: *se não bagunçasse, se não ficasse arengando, se não ficasse gritando, se não ficasse chamando palavrão, se não fizesse nada, se ficasse bem comportada.*

Duas observações podem ser feitas nos discursos de Anjinho e Emília. Primeiramente, no campo das relações sociais, em que fica evidente a relação de poder da mãe para com a criança, uma vez que a brincadeira é possibilitada quando não há o impedimento pela ação da figura materna. Outra análise diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que esse exemplo evidencia o exercício de reversibilidade do pensamento pela criança, que consiste na capacidade de reverter mentalmente um tipo de raciocínio, habilidade construída, segunda a teoria piagetiana, no estágio de desenvolvimento das operações concretas, iniciada por volta dos 7 anos.

No estágio das operações concretas,

O egocentrismo intelectual e social (incapacidade de se colocar no ponto de vista de outros) que caracteriza a fase anterior dá lugar à emergência da capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes (próprios e de outrem) e de integrá-los de modo lógico e coerente. Um outro aspecto importante neste estágio refere-se ao aparecimento da capacidade da criança de interiorizar as ações, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente e não mais apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motor (Terra, 2006, s/p)

Em que pese a teoria piagetiana considerar que o estágio de desenvolvimento das operações concretas se inicie por volta dos 7 anos, é importante considerar que essas fases são um contínuo no qual as habilidades vão sendo desenvolvidas pelas crianças, não havendo, portanto, uma passagem brusca de uma fase para outra. Portanto, crianças de seis anos podem apresentar algumas habilidades pertinentes ao período das operações concretas. Outrossim, temos que levar em consideração a precocidade no desenvolvimento das crianças, na contemporaneidade, gerando, desse modo, um descompasso na estruturação, por idade, do que foi estudado por Piaget e o que nossas crianças vivenciam no dia de hoje.

5.1.8. Direitos da Criança

Assim como o brincar, o tema **direitos da criança** foi abordado livremente com as crianças da pesquisa. Em uma aproximação inicial com o tema, algumas crianças diziam não saber do que se tratavam os direitos da criança, conforme os exemplos abaixo.

Ex. 88:

Pesquisadora: *Quindim, você já ouviu falar que crianças tem direitos?*

Quindim: *não.*

Ex. 89:

Pesquisadora: *a gente vai fazer uma roda de conversa sobre os direitos da criança.*

Emilia: *sei não o que é isso.*

Ex. 90:

Pesquisadora: *vocês já ouviram falar dos direitos da criança?*

Crianças: *não.*

As respostas das crianças nos indicam que as mesmas não possuem um conhecimento estruturado sobre o tema “direitos das crianças”. No entanto, no decorrer da discussão apresentaremos dados que demonstram que as crianças têm algum entendimento acerca dos direitos, mesmo que não seja de forma abrangente.

Mesmo havendo um conhecimento indireto, não sistematizado dos direitos, o que chama atenção é a afirmação das crianças de que não conhecem o termo “direitos da criança”, tema fundamental para a construção de cidadãos, um dos objetivos das políticas educacionais, conforme documentos governamentais.

A importância do exercício da cidadania, por exemplo, comparece nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (MEC) quando consideram importante a formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres, criticidade e do respeito à ordem democrática. (Brasil, 2006, p. 31vol 2).

No Ensino fundamental, a referência de qualidade do ensino são os Parâmetros Curriculares Nacionais⁹⁵ (1997). Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os PCNs (1997), consiste em apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Para isso, se faz necessário o trabalho com conteúdos que abordam questões sociais que marcam a sociedade em um dado momento histórico, favorecendo o exercício, por parte dos alunos, dos seus direitos e deveres.

De acordo com os referidos Parâmetros, o trabalho com temas qualificados como questões sociais devem ser problematizados e trabalhados como temas transversais, não

⁹⁵ Deste momento em diante: PCNs.

constituindo, portanto, novas áreas, mas um conjunto de temas que permeiam as disciplinas obrigatórias. São temas transversais sugeridos pelos PCNs (1997): ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Observando as considerações dos PCNs (1997) sobre o tema transversal “ética” para as turmas do primeiro e segundo ciclos⁹⁶, o trabalho deve priorizar o convívio escolar, portando os conteúdos indicados para serem trabalhados de forma teórica e prática, comparecendo em toda prática cotidiana da escola. São: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Fazendo um recorte no conteúdo “justiça”, de acordo com os PCNs a importância do valor de justiça para a formação dos cidadãos é inquestionável. Portanto, perguntas como “Como devo agir perante os outros?”, ou seja, “Como respeitar seus direitos? Quais são esses direitos? E os meus?” devem nortear o trabalho com as crianças, nas escolas.

Em que pese um discurso teórico acerca da importância do conhecimento dos direitos pelas crianças, as respostas das crianças da pesquisa refletem que a prática está em descompasso com as perspectivas teóricas, uma vez que há uma precariedade na difusão dos direitos da criança, sistematizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, nos espaços sociais da criança, em especial, a escola, que se configura como um espaço privilegiado para a circulação de conhecimentos sistemáticos.

Sobre a importância da inserção da lei supracitada nas escolas, Santos e Chaves (2007) afirmam:

⁹⁶ O recorte na análise do tema transversal “ética” se dá pelo interesse da pesquisa, que consiste em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, portanto, uma turma do primeiro ciclo.

O ECA, se bem compreendido em sua utopia humanística, sendo inserido plenamente no cotidiano da escola, pode tornar-se uma alternativa eficaz para promover a elevação da qualidade do ensino e a formação de cidadãos participativos e conscientes; cidadãos que se apropriem das oportunidades para desenvolver suas aptidões e habilidades mais complexas, sentindo-se partes de uma totalidade que os inclua efetivamente; totalidade que se integre aos sentidos que possam atribuir construtivamente às suas vidas. (p.96)

Aprofundando os diálogos com as crianças acerca dos seus direitos, conhecimentos espontâneos foram surgindo como direitos da criança. Com isso, estruturamos a categoria **Direitos da Criança**, com as subcategorias (pós-estabelecidas), conforme tabela 3, apresentada a seguir.

Tabela 3.

Categorização dos discursos das crianças sobre o direito da criança provenientes dos procedimentos G2 (etapa da conversa livre) e I3

Categorias mistas	Subcategorias
Direitos da criança	Direito x Dever
	O que a criança precisa para se desenvolver bem
	Direito mais importante
	Garantia dos Direitos

De modo geral, a categoria **Direitos da Criança** consiste em todos os direitos citados pela criança, ou todas as situações entendidas pelas crianças como um direito infantil. Vale ressaltar que grande parcela dos direitos citados pelas crianças tratou-se de

conceitos espontâneos, o que indica que as crianças, na maioria das vezes, entendem os fenômenos como importantes, no entanto não expressam verbalmente que se trata de direitos da criança.

Santos (2007) recorre à Vygotsky (1991) para discutir a diferença de conceitos espontâneos, também denominados conceitos cotidianos e conceitos científicos/sistemáticos.

O conceito espontâneo é construído pelo sujeito em sua experiência cotidiana, concreta, na interação com outras pessoas e objetos. Já o conceito científico decorre principalmente de sua experiência na escola, do contato com os conceitos constituídos pela ciência, que comportam, originalmente, elevados níveis de abstração. (Santos, 2007, p.55)

Portanto, os conceitos espontâneos são aqueles apreendidos pela criança sem que haja uma instrução explícita, resultando da convivência da criança com os adultos, sem que esses se preocupem em estabelecer relações sistemáticas entre conceitos. Nesse sentido, a criança não tem consciência dos seus conceitos espontâneos. (Santos, 2007)

O uso dos conceitos espontâneos não é deliberado e não comporta relações de generalidade desenvolvidas, isto é, não se pauta em princípios gerais (Vygotsky, 1991b). Do contrário, dizem respeito a situações específicas, vivenciadas pelas crianças, que se configuram, em última análise, em necessidades e interesses da criança. Corroborando com essa colocação, em um estudo sobre a concepção de crianças inseridas em Programa de Erradicação do trabalho infantil sobre os seus direitos, realizado por Trevissol e Souza (2004), a compreensão dos sujeitos quanto aos direitos da criança consistiu em: a) observar

os direitos como uma condição necessária para se viver bem; b) observar os direitos associados à liberdade de fazer coisas que desejam, não somente por obrigação.

Ex. 91:

Pesquisadora: *e o direito é o que?*

Quindim: *direito é brincar na escola.*

(...)

Quindim: *é brincar em casa.*

(...)

Pesquisadora: *você acha que é assim.*

Quindim: *acho.*

Para Quindim, no exemplo acima, o direito da criança é brincar, seja na escola ou em casa, em que pese a dicotomia existente em nossa sociedade entre o brincar e o estudar, em que a máxima “a escola não é lugar para brincar” habita o imaginário dos adultos, em especial dos pais. Para as crianças da nossa pesquisa, foi recorrente a idéia da escola como um espaço para brincar, encontrar os amigos, se divertir. Esse dado também foi observado por Santos (2007), em sua pesquisa sobre os significados que as crianças atribuem aos seus direitos. Para esse autor, “a convivência comunitária, a educação e o brincar parecem compor uma tríade, baseada na dimensão relacional. A escola surge, então, como espaço privilegiado para brincar e para a convivência comunitária (“ter colegas”, “namorar”, “fazer amizade”).” (Santos, 2007, p.111)

Outros exemplos que demonstram o entendimento dos pequenos sobre os direitos da criança podem ser observados a seguir.

Ex. 92:

Anjinho: *direito é brincar, lanchar.*

Ex. 93:

Pedrinho: *tia eu vou fazer um castelo bem lindo.*

Pesquisadora: *o castelo é direito da criança?*

Pedrinho: *não... brincar. Um castelo de brinquedo.*

(...)

Anjinho: *tia, posso fazer uma casa?*

Pesquisadora: *a casa é um direito da criança?*

Quindim: *é, brincar em casa.*

Ex. 94:

Pesquisadora: *Narizinho, o que você acha que é um direito da criança?*

Narizinho: *brincar de pega-pega.*

Pesquisadora: *Rabicó, o que você acha que é um direito da criança?*

Rabicó: *eu gosto de brincar de corrida.*

Pesquisadora: *you gosta de brincar, mas you acha que é um direito da criança brincar de corrida?*

Rabicó: *acho.*

Pesquisadora: *brincar de todas as brincadeiras vocês estão dizendo que é um direito da criança. É isso?*

Crianças: *é.*

Ex. 95:

Narizinho: *porque o direito da criança é de brincar, de se divertir e de comer.*

Ex. 96:

Pesquisadora: *tá certo. Vamos pensar o que é um direito? O que é que você acha que é um direito da criança?*

Rabicó: *é brincar...*

Como é possível observar nos exemplos acima, o entendimento do brincar como direito da criança foi recorrente nos discursos das crianças pesquisadas. O que corrobora com os achados de pesquisa de Leiros (2002), onde os sujeitos da pesquisa – crianças em situação de exclusão inseridas no Projeto Cres/ser – ao refletirem sobre os direitos humanos, apresentam a noção de brincar como um direito primordial para suas próprias vidas. Outras pesquisas que corroboram com a compreensão do brincar como um direito são os trabalhos de Trevissol e Souza (2004) e Santos (2007), citados anteriormente.

No artigo 16 do ECA, o direito à liberdade está associado, entre outros, ao direito de brincar, praticar esportes e se divertir. Portanto, podemos concluir que a atividade lúdica se constitui como manifestação do direito à liberdade.

Outrossim, o brincar é observado como um direito individual do sujeito. Os direitos individuais, também denominados civis, são os direitos à liberdade, relativos a ir e vir, expressar opinião, brincar, praticar esporte, divertir-se, participar da vida familiar e comunitária, dentre outros. Nesse sentido, os direitos à liberdade envolvem a escolha do sujeito e a assunção de responsabilidade por suas conseqüências. Por outro lado, os direitos sociais, para se efetivarem, necessitam intervenção do Estado e co-responsabilização da família e da sociedade. São direitos sociais: os direitos à saúde, à educação, ao trabalho, à segurança e proteção, à previdência (Bobbio, 1992).

No discurso das crianças da pesquisa, o direito à educação também comparece, como pode ser observado nos exemplos abaixo.

Ex. 97:

Pesquisadora: *então hoje a gente vai conversar sobre os direitos da criança. O que é que você acha que são os direitos da criança?*

Quindim: *brincar, é...*

(...)

Quindim: *brincar, estudar... só.*

Ex. 98:

Pesquisadora: *Anjinho, quais são os direitos para a criança?*

Anjinho: *brincar, estudar e ter uma educação mais construída.*

(...)

Anjinho: *o direito que a criança deve ter é aprender e ter uma boa educação.*

Ex. 99:

Pesquisadora: *e ir pra escola?*

Emilia: *é um dever. Não escola é um direito!*

Ex. 100:

Pesquisadora: (...) *E vir pra escola, é um direito da criança?*

Emilia: *é claro.*

É importante ressaltar que é considerado direito à educação: o direito a ter escola e o direito de estudar. O direito à educação é um direito social, portanto deve ser garantido pelo Estado e proporcionado pela família às crianças.

Anjinho, no exemplo 101 abaixo, apresenta uma perspectiva de pensamento sobre o direito da criança, qual seja, o direito como dependente do outro, nesse caso, da permissão da mãe.

Ex. 101:

Anjinho: o direito da criança é você... é a mãe deixar você brincar e depois dormir e depois almoçar.

No discurso de Anjinho, é possível observar a atribuição de sentido ao “direito” associado à uma relação de poder.

De fato, a concretização do direito está atrelada ao outro, seja esse outro o Estado, a família, a sociedade ou uma pessoa isolada (um amigo, a professora, dentre outros). Mas a lógica que prevalece, ou pelo menos, deve prevalecer, é o proporcionar à criança, o que é diferente de permitir à criança realizar determinado direito.

Outro direito que comparece no discurso das crianças é o direito a ter família, apresentado por Narizinho, no exemplo 102.

Ex. 102:

Narizinho: (...) Como minha mãe fica fumando, eu não deixo que ela fume, se não ela morre aí eu fico só com meu pai, que eu não gosto de ficar só com meu pai, eu gosto de ficar com minha família.

Pesquisadora: certo. E a família? Será que a família é um direito, ter família é um direito da criança?

Narizinho: é muito direito da criança.

Uma grande preocupação com a garantia do direito à convivência familiar emergiu no Brasil, em 2004, motivada pela situação dos abrigos em nosso país. Desde então, o

direito à família foi inserido na agenda política do Estado, com vistas à formulação e implementação de políticas públicas que assegurem a garantia desse direito à crianças e adolescentes.

Em 2006 foi publicado o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, coordenado pelo CONANDA e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Esse plano figura como uma diretriz à efetivação de políticas públicas que garantam à convivência familiar e comunitária a crianças e adolescentes.

Refletindo sobre o direito da criança a ter família, ele se configura como um direito individual, sendo reconhecida pela legislação brasileira vigente, que “preconiza a família, enquanto estrutura vital, lugar essencial à humanização e à socialização da criança e do adolescente, espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos.” (Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006, p.16)

Em síntese, de modo genérico, como resposta à pergunta “quais são os direitos da criança?”, as respostas das crianças fizeram referência a três direitos: brincar, educação e família. Esses mesmos resultados foram observados, no estudo de Santos (2007), que consiste em uma comparação dos significados atribuídos aos direitos de crianças estudantes de três escolas: particular e pública urbana, e pública rural, os direitos compartilhados pelas crianças das três escolas foram: brincar, educação e família.

O direito de brincar se configura como uma necessidade da criança, que mesmo que ela não compreenda conceitualmente como um direito, ela sente a importância da vivência da atividade lúdica.

Em se tratando do direito à educação, é possível perceber em nossa sociedade a idéia platônica de que a criança é o futuro da nação, portanto, precisa ser educada para se constituir um cidadão capaz. Assim, há uma valorização da educação no imaginário adulto, bem como uma grande difusão desse direito pelos meios de comunicação. Considerando que o discurso infantil é atravessado pelo discurso adulto que circula em nossa sociedade, podemos refletir que o discurso infantil acerca do direito à educação figura como uma reprodução dos discursos ideológicos presentes em nossa sociedade.

Por fim, o direito à família, assim como o brincar, se configura como uma necessidade básica da criança, o que nos leva a refletir que de modo espontâneo a criança atribui à família um lugar importante na sua vida.

a) Direito x Dever

No diálogo com as crianças sobre os direitos infantis foi possível perceber uma confusão entre direitos e deveres, confusão essa que se materializou em um discurso sobre o dever da própria criança, cuidados que a criança precisa ter para garantir sua integridade física, ou ainda o dever do adulto para com a criança, que se configura como um direito da criança.

Ex. 103:

Pesquisadora: *Então vamos pensar agora quais são os direitos da criança.*

Rabico: *pedir a tia.*

Pesquisadora: *como assim, pedir a tia?*

Rabico: *pra ir no banheiro.*

Pesquisadora: *pedir a tia pra ir no banheiro é um direito?*

Rabico: *é.*

Ex. 104:

Pesquisadora: *então me diga de novo aí, quais são os direitos da criança?*

Rabicó: *não ficar teimoso. Porque é chato ficar teimoso. A gente desobedece a professora e ela coloca nós de castigo e sem recreio, aí é mais chato ainda.*

Ex. 105:

Emilia: *ta, eu sei o que é direito. É todo dia se comportar.*

Ex. 106:

Pesquisadora: *hoje a gente vai conversar sobre os direitos da criança. O que é que você acha que é o direito da criança?*

Emilia: *brincar, correr, almoçar todinho, tomar banho na hora que manda... é esse que é o direito da criança.*

Ex. 107:

Pesquisadora: *então, vamos pensar o que é o direito da criança.*

Narizinho: *o direito da criança é a criança brincar, não teimar... fazer um bocado de coisa legal.*

Nos exemplos acima, as crianças significam como “direitos” atitudes que a criança precisa ter por questões de respeito e educação, que se configuram, portanto, como deveres da criança esperados para uma vida em sociedade. Dizendo de outro modo, as crianças trazem como “direitos” regras de convivência, que geralmente são ensinadas pelos pais ou professores.

Sobre essa questão, Santos (2007) reflete sobre a influência da escola na construção dos discursos infantis apresentados acima. Para esse autor, as escolas “reproduzem padrões

que ressaltam o disciplinamento, o controle e, conseqüentemente, os deveres, em detrimento dos direitos.” (Santos, 2007, p.120)

Portanto, é possível perceber que há, no discurso da criança, um atravessamento do discurso do adulto sobre os comportamentos esperados de uma criança bem educada, apta para a convivência em sociedade.

Igualmente, foi possível perceber uma confusão da criança entre o direito infantil e o dever do adulto para com a criança, de modo a garantir a integridade física da criança, sendo a ausência desse cuidado do adulto para com a criança, uma situação de negligência. Vejamos o exemplo 108 abaixo.

Ex. 108:

Pesquisadora: *eu queria saber uma coisinha. Vocês conhecem os direitos das crianças?*

Pedrinho: *não atravessar a rua sem pegar na mão do adulto.*

(...)

Pedrinho: *não jogar bola na rua, não atravessar sem pegar na mão de um adulto...*

Diante da confusão entre direitos e deveres apresentada pelas crianças, buscamos confrontar os dois conceitos, de modo a compreender o pensamento da criança acerca da diferença entre direito e dever.

Ex. 109:

Pesquisadora: (...) *Qual a diferença entre direitos e deveres da criança?*

Pedrinho: *direito é brincadeira e dever é.... coisa*

Pesquisadora: *coisa como o que, por exemplo?*

Quindim: *seguir as regras.*

Anjinho: *a tia pede dever*⁹⁷.

De acordo com Casas (1998), é preciso proporcionar uma participação social mais ativa das crianças e isso implica em essas terem uma maior consciência dos seus direitos, mas também dos seus deveres.

No exemplo acima, Quindim busca conceituar o que é dever da criança. E ele afirma, dever da criança é seguir regras. De acordo com Ferreira (2004) o significado do termo “dever” é: aquilo a que se está obrigado pela lei, pela moral, pelos costumes. Portanto, o pensamento de Quindim faz sentido: dever é seguir regras legalmente e/ou socialmente estabelecidas.

Ex. 110:

Pesquisadora: *quando a gente diz assim: a criança não pode fazer isso, a criança não pode fazer aquilo. Isso é um direito ou um dever?*

Emilia: *dever*

Narizinho: *dever*

Pesquisadora: *então quando você tá dizendo que a criança não pode tá falando quando a tia estiver falando...*

Emilia: *é um dever da criança*

Pesquisadora: *e o que é um direito da criança na sala de aula?*

Narizinho: *não pode gritar.*

Pesquisadora: *não poder gritar é um...*

Emilia: *dever*

⁹⁷ No Rio Grande do Norte, as crianças usam o termo “dever” para nomear as tarefas/atividades escolares recomendadas pelo professor.

Pesquisadora: *o que é um direito da criança na sala de aula?*

Emilia: *não pode riscar a tarefa*

Rabicó: *teimar*

Pesquisadora: *o que é um direito da criança na sala de aula?*

P.A.: *obedecer a tia.*

A confusão entre os conceitos direitos e deveres pelas crianças da pesquisa nos levou à seguinte reflexão. A criança de seis anos vivencia um processo de formação de conceitos, partindo da generalização de idéias e conceitos para a especialização.

No caso das crianças pesquisadas, é possível pensar que elas não conseguem diferenciar conceitualmente “direitos” e “deveres”, que se configuram como conceitos inseridos no mesmo campo semântico, denominado, para fins desta pesquisa, como “coisas que as crianças têm que”.

A não diferenciação dos conceitos é decorrente da impossibilidade de atribuição de um significado preciso para o significante. Portanto, a criança não tem a possibilidade, do ponto de vista cognitivo, de trabalhar conceitualmente os direitos e deveres. Daí advém as confusões entre esses conceitos.



Figura 1. Representação do pensamento da criança acerca dos conceitos **direitos** e **deveres** pelas crianças, apresentado por Santos (2008)⁹⁸.

Observando a figura 1 acima, podemos pensar que as crianças generalizam os diferentes conceitos “direitos”, que correspondem às coisas que as crianças têm que receber e “deveres”, que corresponde às coisas que as crianças têm que dar ou fazer. Incluído ambos no mesmo campo semântico “coisas que a criança tem que”, uma vez que ainda não diferenciam os conceitos “direitos” e “deveres”.

b) O que a criança precisa para se desenvolver bem

Outra discussão gerada com as crianças da pesquisa em torno do tema direitos da criança versou sobre o que a criança precisa para se desenvolver bem, uma vez que entendemos que são justamente essas coisas que a criança precisa que se configuram como os direitos das mesmas. Portanto, uma subcategoria (pós-estabelecida) de análise emergiu, qual seja, **o que a criança precisa para se desenvolver bem**, que agrupa as coisas citadas pelas crianças a partir da pergunta: o que a criança precisa para se desenvolver bem?

⁹⁸ C. M. M. Santos, comunicação pessoal, em 13 de agosto de 2009.

As respostas das crianças da pesquisa giraram em torno de duas perspectivas conduzidas pela pesquisadora: aquilo que o adulto precisa fazer para a criança se desenvolver bem e aquilo que a própria criança precisa fazer para se desenvolver bem.

Explorando a primeira perspectiva, qual seja, as coisas que o adulto precisa fazer para a criança se desenvolver bem, temos os fragmentos abaixo.

Ex. 111:

Pesquisadora: *aí vamos pensar, Pedrinho, que coisas são essas que o adulto precisa fazer pra criança se desenvolver bem, saudável, feliz?*

Pedrinho: *cuidar da criança.*

As respostas das crianças fizeram referência à dimensão do cuidado, de forma geral, como é o exemplo de Pedrinho acima. Ou fazendo referência a um tipo de cuidado específico, como pode ser observado na resposta de Emília.

Ex. 112:

Pesquisadora: *direito é aquilo que os pais, os adultos precisam fazer para a criança viver bem.*

Emília: *então, o direito é levar a criança pro médico.*

(...)

Pesquisadora: *vamos pensar? Que é que o adulto precisa fazer pra criança ficar bem, se desenvolver...*

Emília: *assim, dá remédio quando ela tiver doente, quando tiver com febre.*

Como é possível perceber, a resposta Emília versou especialmente sobre o cuidado com a saúde da criança. Uma questão chama atenção no discurso de Emília. Ela faz referência ao cuidado com a saúde da criança quando esta se encontra doente, ou seja, a

partir de uma ótica curativa. Essa lógica de pensamento de Emília pode ser compreendida uma vez que ela vivencia o período das operações concretas, estando o pensamento vinculado às ações concretas, portanto, a criança só precisa de cuidado com a saúde quando está doente. Ainda não é possível para Emília pensar, por exemplo, na necessidade de cuidados preventivos, que são realizados com a criança sadia. No entanto, é importante refletir que o direito à saúde da criança é um direito social, que deve ser garantido pelo Estado e proporcionado pela família à criança preventivamente e, se for o caso, de forma remediativa, quando a criança estiver doente.

A outra perspectiva explorada com as crianças tratou das coisas que as crianças precisavam para se desenvolver bem. A partir dessa ênfase, o que a criança precisa, sem fazer referência ao que o adulto precisa fazer em prol da criança, foi possível perceber dois posicionamentos da criança frente à pergunta.

Por um lado, as respostas das crianças faziam referência a coisas que a criança gostava de fazer, que fazia parte do seu universo e, portanto, a criança reconhecia como importante para o desenvolvimento infantil. Nessas respostas, foi recorrente a atividade lúdica, conforme exemplos abaixo.

Ex. 113:

Pesquisadora: *e que coisas a criança precisa, que coisas você precisa pra se desenvolver bem? Feliz, saudável...*

Pedrinho: *brincar, pintar, fazer tudo.*

Ex. 114:

Pesquisadora: (...) *O que é que você acha que a criança precisa pra crescer bem, pra crescer legal, feliz...*

Rabicó: *comer.*

Pesquisadora: *o que mais que a criança precisa?*

Rabicó: *estudar, jogar futebol, se exercitar, fazer ginástica...*

Pesquisadora: *tem mais alguma coisa que a criança precisa pra crescer bem, saudável?*

Rabicó: *comer maçã, subir na árvore e dá uma roda, uma girada no tronco.*

Outrossim, como resposta à pergunta “o que a criança precisa para se desenvolver bem?” foi possível perceber um discurso das crianças em que fica explícita a presença do discurso do adulto em suas falas, havendo, portanto, uma reprodução daquilo que a criança escuta como sendo importante para ela.

Ex. 115:

Pesquisadora: *(...) quais são as coisas que as crianças precisam para se desenvolver bem.*

Rabicó: *é não ficar teimoso.*

Pesquisadora: *não. Não ficar teimoso é um direito?*

Rabicó: *é. Por causa que é chato ficar teimoso, a gente desobedece a minha... eu desobedeço a minha mãe, mas eu ainda vou mudar.*

Ex. 116:

Pesquisadora: *então vamos ver o que é o direito da criança. O direito da criança são as coisas que a criança precisa para se desenvolver bem.*

Narizinho: *se desenvolver bem?*

Pesquisadora: *se desenvolver, com saúde, feliz, se desenvolver bem, crescer.*

Narizinho: *é, mas o que mainha acha mais pra mim é amor.*

Pesquisadora: *amor, né? Pois é, então. São as coisas que o adulto acredita que a criança precisa ter pra se desenvolver bem. Então sua mãe acha que pra você o importante é ter amor, é isso?*

Narizinho: *hunrum.*

Pesquisadora: *então, aí vamos pensar, que coisas são essas que as crianças precisam pra se desenvolver bem?*

Narizinho: *é paz, amor, felicidade e coração.*

c) Direito mais importante

Com o objetivo de observar se as crianças atribuíam maior importância a algum direito citado por ela, levantamos o seguinte questionamento: existe algum direito desses citados por você que é mais importante? As respostas das crianças foram agrupadas na subcategoria **Direitos mais importantes**. O resultado pode ser observado na tabela 4, a seguir.

Tabela 4.

Direitos considerados mais importantes dentre os direitos citados pelas crianças da pesquisa

Criança	Direito mais importante
Rabicó	Brincar
Pedrinho	Brincar
Quindim	Estudar
Anjinho	Dá uma educação boa
Narizinho	Amor da família, dos colegas e de Deus
Emilia	Dar remédio

Pedrinho e Rabicó consideraram o brincar como direito mais importante. Quindim e Anjinho consideraram o direito à educação como o mais importante. Emília afirmou ser o direito de cuidar da saúde da criança como o mais importante. E Narizinho ponderou que o amor da família e dos colegas era o direito mais importante para uma criança.

Diante das respostas das crianças, onde o brincar e o estudar são os direitos mais recorrentes, uma reflexão. O direito de estudar é algo bastante valorizado em nossa sociedade, sendo uma constante um discurso sobre a importância da educação para o futuro do cidadão no imaginário das pessoas, bem como nos veículos de comunicação. Considerando que os discursos das crianças são atravessados pelos discursos de outras pessoas, dentre elas, os adultos, não é surpresa que o direito de estudar compareça no discurso infantil.

No entanto, o direito de brincar é historicamente pouco valorizado em nossa cultura, sendo a brincadeira considerada por muitos como uma atividade supérflua. O que nos leva a refletir que, de fato, as crianças vivenciam a importância desse direito, construindo o conceito espontâneo sobre a importância do direito de brincar.

d) Garantia dos direitos

Por fim, a subcategoria pós-estabelecida **Garantida dos direitos**, na qual foram agrupadas as respostas das crianças à pergunta realizada pela pesquisadora: todas as crianças têm esse direito (citado pela criança) garantidos?

Para fins deste trabalho, faremos um recorte, abordando somente as respostas que fizeram referência ao brincar.

Para Rabicó, algumas crianças têm direitos, enquanto que outras não têm. A criança que está na rua não tem escola, não tem comida e não tem brinquedo.

Ex. 117:

Pesquisadora: *Você acha que os direitos da criança são iguais pra todas as crianças ou são diferentes?*

Rabico: *diferentes.*

(...)

Pesquisadora: *Mas todas as crianças têm direito ou nem todas essas crianças têm direito?*

Rabico: *algumas têm, mas algumas não têm não.*

Pesquisadora: *por que outra não tem?*

Rabico: *não sei não.*

(...)

Pesquisadora: *quem é, por exemplo, uma criança que não tem direito?*

Rabico: *criança que tá na rua.*

Pesquisadora: *criança que tá na rua não tem direito, né? Ela não tem direito a quê, por exemplo? Desses que você falou?*

Rabico: *não tem dinheiro, é pobre, mora na rua...*

Pesquisadora: *mora na rua, não tem casa, né?*

Rabico: *não tem comida...*

Pesquisadora: *aí essas crianças não têm direitos, né? Não tem seus direitos garantidos, né?*

Rabico: *não tem escola, não sabe ler...*

Pesquisadora: *e o brincar?*

Rabico: *o brincar é mais divertido, por causa que é muita diversão.*

Pesquisadora: *e essas crianças que tão na rua, elas podem brincar?*

Rabicó: *podem não... por causa que não tem nenhum brinquedo.*

Pesquisadora: *elas não têm brinquedo...*

Rabicó: *não, mas elas podem fazer umas brincadeiras sem brinquedo, como tipo assim...*

é... assim, uma brincadeira que não tenha brinquedo, como tipo assim, dá cambalhota...

Para Rabicó, mesmo que a criança não tenha brinquedo, ela pode brincar. O que nos permite compreender que, para essa criança, o brincar não está associado ao brinquedo, nem às condições da criança. É uma ação realizada por todas as crianças, mesmo por aquelas que não têm dinheiro e moram na rua, portanto, não podem ter brinquedos. Nesse sentido, podemos refletir que o brincar, para Rabicó, é uma condição da criança, é uma ação inerente à criança, independente das (im)possibilidades que lhes são apresentadas. Nesse sentido, a ação lúdica se ratifica como fator estruturante da cultura infantil.

É interessante observar que Rabicó não está dizendo que todas as crianças têm o direito de brincar, uma vez que não são todas as crianças que têm oportunidades para desenvolver atividades lúdicas. No entanto, todas brincam. Já Emilia, no exemplo 118, afirma que todas as crianças têm o direito de brincar.

Ex. 118:

Pesquisadora: *sei. E me diga uma coisa. Toda criança tem direito de brincar?*

Emilia: *claro.*

Para Emília, não só as crianças têm direito de brincar, como é evidente que elas têm esse direito. E que bom, se fosse assim! No entanto, é possível constatar muitas crianças com poucas possibilidades de vivenciar o lúdico, como é o caso de crianças em situação de trabalho infantil, crianças em países em guerra, dentre outras.

Em que pese o pensamento de Rabicó sobre as crianças pobres e a não garantia de alguns direitos como moradia, alimentação, brinquedos e educação, é importante ressaltar que a pobreza não deve ser justificativa para a não garantia de direitos, uma vez que é previsto em lei o acesso a todos os direitos, para todas as crianças. Direitos esses que devem ser garantidos pelo Estado, através de Políticas Públicas para a infância e a família, bem como proporcionados pela sociedade e pela família.

5.2. Análise e discussão do bloco B.

Feita a análise do bloco A, faremos agora uma análise do bloco B do *corpus* da pesquisa, que foi composto pelos discursos provenientes dos procedimentos G2 (etapa em que foram apresentadas as figuras) e I4, procedimentos que tinham como motivador do discurso infantil o uso de imagens representativas de direitos.

No procedimento G2, foi solicitado às crianças que escolhessem as imagens que elas consideravam mais legais, organizando-as em ordem de prioridade. O resultado final pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 5.

Ordem de prioridades das imagens mais legais escolhidas pelas crianças

Criança	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Anjinho	Circo	Brincadeira	Família	Casa		
Pedrinho	Circo	Brincadeira	Saúde	Escola		
Quindim	Circo	Escola	Brincadeira	Casa	Saúde	
Narizinho	Casa	Família	Brincadeira	Escola	Circo	Saúde
Rabicó	Casa	Circo				
Emilia	Escola	Saúde	Casa	Circo	Brincadeira	Família

Como é possível observar, na tabela 5, no quadro geral, a imagem do circo foi a mais recorrente, sendo escolhida por todas as crianças, seguida das imagens da brincadeira e da casa, que foi por cinco crianças. A imagem menos escolhida foi àquela que representava a família.

Quando organizadas em ordem de prioridade, a imagem que mais compareceu em primeiro lugar foi a imagem do circo, seguida da imagem da casa. Em segundo lugar, a imagem que mais compareceu foi aquela que fazia referência à brincadeira.

Observando as justificativas atribuídas às suas escolhas, é possível perceber que a idéia predominante para a imagem do circo é a brincadeira, conforme exemplos abaixo.

Ex. 119:

Justificativas para a escolha da Imagem do circo:

Pedrinho: *gosto dela porque é um circo, tem brincadeiras, tem atração.*

(...)

Quindim: *porque tem brincadeiras*

(....)

Anjinho: *porque tem animais, eu nunca mais fui no circo e representa a brincadeira*

O que nos leva a compreender que as imagens do circo e da brincadeira estão vinculadas, sendo entendidas pela criança como pertencentes do mesmo campo semântico: atividades lúdicas que geram diversão e prazer para a criança. Portanto, podemos considerar que o brincar figura como a imagem mais legal para as crianças.

Em momento posterior, no procedimento G2, foi solicitado às crianças que escolhessem uma imagem que representasse um direito da criança.

Tabela 6.

Imagens representativas de direitos escolhidas pelas crianças da pesquisa

Criança	Direito
Anjinho	Brincadeira
Pedrinho	Escola
Quindim	Circo
Narizinho	Circo
Emilia	Circo
Rabicó	Brincadeira

A tabela 6, apresentada acima, nos mostra que a imagem predominante foi a representativa do circo, seguida da brincadeira. Considerando que os discursos da criança sobre a imagem do circo faziam referência à brincadeira, o direito de brincar e ou participar de atividades lúdicas é o mais recorrente. O que corrobora com os discursos das crianças apresentados no bloco A, em que o direito de brincar compareceu em muitos exemplos.

Outra resposta que comparece versa sobre o direito à educação, escolhido por Pedrinho. É importante chamar atenção para o fato de que Pedrinho vivencia uma dinâmica peculiar, exposta anteriormente – um acordo com a mãe de que o primeiro ano é para estudar, aprender a ler e a escrever, não sendo permitido a ele levar brinquedo para a escola. Desse modo, seu discurso está reproduzindo um discurso da mãe, que foi interiorizado pela criança.

Portanto, analisando a prevalência do direito de brincar e direito à educação, as respostas das crianças refletem uma dicotomia comum em nossa sociedade, já explorada anteriormente, qual seja, brincar x estudar.

No procedimento I4, foram apresentados nove direitos à criança e foi solicitado que as mesmas escolhessem os direitos que elas gostariam que comparecessem no livro “Sou criança, tenho direitos” que cada uma iria construir. Após a escolha dos direitos, foi solicitado que as crianças colocassem os direitos escolhidos em ordem de comparecimento no livro. O que resultou na tabela 7, apresentada a seguir:

Tabela 7.

Direitos escolhidos pelas crianças para compor o livro “Sou criança, tenho direitos”

Nome:	Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4	Imagem 5	Imagem 6	Imagem 7	Imagem 8	Imagem 9	Imagem 10
				Olhar para os dois lados antes de atravessar a rua ⁹⁹						
Pedrinho	Alimentação	Cultura	Família		Educação	Saúde	Casa	Esporte	Brincar	Amigos
Rabicó	Esporte	Amigos	Cultura	Educação	Saúde	Família	Brincar	Alimentação	Casa	
Quindim	Casa	Cultura	Alimentação	Brincar	Educação	Família	Amigos	Esporte		
Emília	Família	Alimentação	Saúde	Casa						
Narizinho	Família	Brincar	Cultura	Amigos	Esporte	Educação	Saúde	Alimentação		
Anjinho	Família	Saúde	Alimentação	Amigos	Educação	Brincar	Cultura			

⁹⁹ “Direito” introduzido pela criança.

Observando os direitos escolhidos e organizados pelas crianças, é possível perceber que o direito a ter família e a se alimentar são os que mais comparecem, sendo citados por todas as crianças. Além disso, o direito a ter família é o que mais comparece em primeiro lugar. Já o direito de brincar, recorrente nos procedimentos anteriores, não comparece com tanta intensidade quando observado juntamente a outros direitos, sendo citado por cinco crianças e não sendo escalado como primeiras opções pelas crianças.

Nesse sentido, podemos compreender que o brincar é um direito importante para as crianças. Em contraponto, quando apresentados juntamente a outros direitos, ele passa a não ser considerado como o mais importante, prevalecendo o discurso presente em nossa sociedade, que confere ao direito a ter uma família, a ter acesso à educação e à saúde como os mais importantes.

No entanto, o brincar ou a alusão à brincadeira comparece nos comentários feitos pelas crianças, a respeito dos outros direitos no mesmo procedimento, conforme exemplos abaixo:

Direito a alimentação:

“A criança não pode brincar com a comida, não pode sair pra brincar depois que comer”.

Direito a Cultura:

“É muito legal porque a gente se fantasia de palhaço e outro joga a torta na cara do outro”

Direito a ter família:

“Todas as crianças têm direito a ter família e a brincar”.

Direito à educação

“Estudar, brincar, escrever, pintar, brincar de boneco, pintar os desenhos é o que a criança faz na escola”

Direito a ter uma casa para morar

“Ter uma casa. Ter uma casa é um lugar onde o amigo pode brincar. Pegar os brinquedos pra brincar lá fora”.

Direito a praticar esporte

“É bom praticar muito esporte, pra não ficar fraco, que brinca muitíssimo e fica forte”.

Direito a ter amigos

“As pessoas tirando foto. Os amigos brincam no pula-pula, nos brinquedos”

“É bom ter amigos. É bom pra gente brincar, dançar, se divertir”.

“É legal ter amigos, que a gente brinca, joga bola”

A presença da brincadeira nos comentários referentes aos outros direitos reafirma a importância dessa atividade para as crianças da pesquisa. Somando-se a isso, podemos refletir que a ação lúdica é uma constante no dia-a-dia das crianças da pesquisa, bem como nos seus desejos e vontades. Por esse motivo, mesmo que o brincar não compareça isoladamente como o principal direito para a criança, podemos pensar que essa atividade figura como a mais importante, na medida em que acompanha a realização dos outros direitos citados pela criança, ou seja, é brincando que a criança se alimenta, pratica esportes, vai à escola, etc. Portanto, o brincar não só é um direito da criança, como também é brincando que a criança se coloca no mundo, sendo, por conseguinte, uma atividade estruturante para a criança. Configurando-se, portanto, com uma necessidade da criança.

Por fim, com o objetivo de comparar o discurso das crianças acerca do direito mais importante, citado em conversa livre, no procedimento I3, e o discurso da criança sobre os direitos que compareceram no livro que elas organizaram individualmente, “Sou criança,

tenho direitos”, procedemos o confronto das duas informações, o que gerou a tabela 8 abaixo.

Tabela 8.

Confronto das informações obtidas nos procedimentos I3 e I4

Criança	Direito mais importante (I3)	Primeiro direito a comparecer no livro “Sou criança, tenho direitos” (I4)
Rabicó	Brincar	Esporte
Pedrinho	Brincar	Alimentação
Quindim	Estudar	Casa
Anjinho	Dá uma educação boa	Família
Narizinho	Amor da família, dos colegas e de Deus	Família
Emilia	Dar remédio	Família

O resultado desse confronto gerou posicionamentos diferenciados das crianças da pesquisa:

Por um lado, Quindim, Anjinho e Narizinho afirmaram que um direito é mais importante que o outro. Portanto, para Quindim, o mais importante direito da criança é ter uma casa. E para Anjinho e Narizinho¹⁰⁰ o direito mais importante é ter uma família.

¹⁰⁰ Para Narizinho, a família compareceu como mais importante nas duas atividades. A retomada se deu no sentido de confirmar ou não essa informação.

Por outro lado, para Rabicó, Pedrinho e Emília todos os direitos são igualmente importantes, conforme exemplos abaixo.

Ex. 120:

Pesquisadora: *Entre o direito de brincar e o direito de se alimentar, existe algum mais importante para a criança?*

Pedrinho: *o direito de brincar.*

Pesquisadora: *por que você acha que o direito de brincar é mais importante?*

Pedrinho: *porque é melhor. Porque faz brincadeiras. Só por isso.*

Pesquisadora: *certo. Ai eu vou te perguntar uma coisa. Você quer alterar o seu livrinho?*

Você não precisa fazer isso, só se você quiser.

Pedrinho: *porque?*

Pesquisadora: *porque você tá me dizendo que o direito de brincar é mais importante que o direito de se alimentar.*

Pedrinho: *não. O direito de se alimentar é muito importante pra criança também.*

Pesquisadora: *então os dois são importantes?*

Pedrinho: *é.*

Pesquisadora: *certo. Vamos ver uma coisinha no seu livro. Da forma que você colocou o seu livrinho, primeiro esse, depois esse, depois esse. É porque um é mais importante que o outro?*

Pedrinho: *não. Não são mais importantes que o outro. É só porque eu gosto.*

Pesquisadora: *então, não significa dizer que se alimentar é mais importante que ir pra festas culturais, que é mais importante que ter uma família...*

Pedrinho: ***não. Todos são importantes.***

Pesquisadora: *tá bom, então.*

Ex. 121:

Pesquisadora: *Nessa outra atividade (apontando para o livro), nós conversamos sobre vários direitos da criança e você disse que o mais importante era o futebol, praticar esportes.*

Rabicó: *foi*

Pesquisadora: *ai eu te pergunto: pra você, qual o direito mais importante, brincar ou praticar esportes?*

Rabicó: *praticar esporte e brincar também.*

Pesquisadora: *os dois são importantes?*

Rabicó: *é*

(...)

Pesquisadora: *sei. Então Rabicó, entre o direito de brincar e o de jogar futebol, qual dos dois é o mais importante.*

Rabicó: *os dois são importantes*

Pesquisadora: *você não acha que um é mais importante que o outro, ou não?*

Rabicó: *não, os dois são mais importantes.*

Pesquisadora: *vamos olhar aqui seu livrinho (folheando e comentando o livro), o direito de brincar apareceu em sétimo lugar, não foi?*

Rabicó: *foi*

Pesquisadora: *o direito de brincar ficou aqui mais para o final, não foi?*

Rabicó: *foi*

Pesquisadora: *e ele vai ficar aqui mesmo?*

Rabicó: *vai*

Pesquisadora: *então quer dizer que ele é menos importante que a família...*

Rabicó: *não, a família é mais melhor porque nossos pais sustentam a gente.*

Pesquisadora: *é, né. (folheando o livro e comentando os direitos). Então, o direito de brincar é importante mas ele pode ficar no sétimo lugar mesmo?!*

Rabicó: *pode*

Pesquisadora: *e entre uma família e jogar futebol, qual é a mais importante?*

Rabicó: *os dois*

Pesquisadora: *então a gente pode dizer que todos são importantes, ou não?*

Rabicó: ***todos são importantes.***

Pesquisadora: *então, um direito não é mais importante que o outro?*

Rabicó: *não.*

Pesquisadora: *então tá certo.*

Portanto, para Pedrinho e Rabicó, cujos exemplos são citados acima, bem como para Emília, não é possível organizar os direitos da criança em ordem de prioridade. Esse pensamento apresentado pelas três crianças da pesquisa nos chama atenção uma vez que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, não é possível pensar em ordem de prioridade quando se trata dos direitos dessa população, uma vez que a prioridade é a própria criança, com a garantia de todos os seus direitos.

Para fins de conclusão da análise e discussão do *corpus* da pesquisa, as crianças não elaboram tal como o adulto, racionalizando a idéia e declarando que a brincadeira é importante para o desenvolvimento infantil, portanto, um direito. No entanto elas sentem isso, elas vivenciam a brincadeira e atribuem uma valoração à brincadeira independente de

elaborar racionalmente a importância dessa atividade; e elas brincam independente do adulto dizer que é importante que elas brinquem. Portanto, o brincar é significado pelas crianças como um direito, sendo um conceito espontâneo, fruto da vivência da criança da atividade lúdica.

Capítulo 6

Considerações Finais

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas.*

(Mário Quintana)

É hora de acabar a jornada! Uma caminhada com o firme propósito de conhecer um pouco mais do pouco que conheço e do muito que tenho a conhecer acerca da Infância. Mas antes de acabar essa jornada, pretendo reviver com você, leitor, em instantes, os quase dois anos de caminhada.

Como tudo na vida, essa jornada começou com um motivo, que emergiu de um contexto vivido por mim. O contexto? O estágio curricular, pré-requisito da graduação em Psicologia, no Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e o contato com o tema “direitos da criança”. E o motivo? O interesse em compreender o direito da criança a partir do olhar da própria criança.

E a jornada se inicia... e para tal, uma longa caminhada. Mas não se trata de qualquer caminhada, e sim daquela com passos firmes, cheia de vigor e sentimentos. E não se trata de uma caminhada solitária, mas acompanhada da minha sábia orientadora Rosângela Francischini, dos meus colegas de mestrado: Manu, Karine, Clariana, Tati e Leo e de muitos outros encontros significativos no meio do caminho.

O primeiro passo, transformar o que motiva a minha ação: compreender o direito da criança a partir do olhar da própria criança, em um objeto bem definido, com foco e possível de ser alcançado. O resultado desse processo de lapidação foi o seguinte objetivo: Compreender como as crianças significam o direito de brincar.

Buscando um caminho seguro, o passo seguinte se materializou em uma discussão teórica dos três eixos conceituais - infância, brincar e direitos da criança.

Do lugar que falamos, a infância é considerada uma categorial social capaz de produzir cultura e as crianças, sujeitos ativos que falam e agem sobre o social, sendo possível afirmá-los como cidadãos, sujeitos de direitos com competência para participar na organização da sua realidade. É imbuída dessa forma de enxergar a criança e acreditando na importância do brincar para o desenvolvimento infantil que continuo a jornada em busca da compreensão de como as crianças significam o brincar.

E para tal, mais um passo: como alcançar essa compreensão? Partindo do pressuposto de que é preciso considerar as crianças como foco central das investigações quando se trata de um estudo que busca compreender a realidade infantil, iniciamos o delineamento da pesquisa de campo. Para tanto, discutimos questões éticas e procedimentos e materiais adequados para a construção de um espaço de interação com a criança que possibilitasse a compreensão dos discursos infantis acerca dos significados atribuídos ao direito de brincar.

Com a leitura dos discursos infantis provenientes dos procedimentos de pesquisa e a análise de conteúdo temática, levantamos dois eixos temáticos para análise: o *brincar* e os *direitos da criança*, uma vez que julgamos importante compreender os significados atribuídos ao brincar, o que subsidia a compreensão da atividade lúdica como um direito.

Outra sistemática realizada consistiu em estruturar a análise em dois blocos. O bloco A, composto pelos discursos provenientes dos procedimentos G1, G2 (etapa da conversa livre), I1, I2 e I3, que se configuraram como uma conversa livre com as crianças, abordando os temas brincar e direitos da criança, cujo objetivo consistiu em compreender os significados atribuídos a esses temas pelas crianças da pesquisa. E o bloco B, que será apresentado posteriormente.

As observações do cotidiano da criança na escola, em especial na “hora do parque”, bem como os discursos infantis desvelaram um valor positivo atribuído a essa atividade pelas crianças: as crianças gostam de brincar e exercem essa atividade, de todas as formas, à todo momento

Analisando de forma mais detalhada os discursos das crianças sobre o brincar, foi possível a emergência das categorias: tipos de brincadeira, brinquedos, modalidades da brincadeira, modos de brincar, lugares que brincam, fatores que impedem a brincadeira e fatores que “deixam a brincadeira mais legal”.

Na categoria **tipos de brincadeira** foram agrupadas todas as brincadeiras citadas pelas crianças nos procedimentos, bem como realizadas pelas crianças e constatadas nas observações. Os tipos de brincadeira foram subcategorizados em: brincadeiras em grupos que envolvem corrida e regras, com caráter competitivo; brincadeiras de faz-de-conta; e brincadeiras que fazem uso de brinquedos. Foi possível perceber a prevalência de atividades que envolvem corrida, sendo atividades que mais comparecem nos discursos das crianças as brincadeiras como: tica-gelo, tica-tica, e menino pega menina, um tipo de brincadeira de corrida muito comum entre as crianças da escola anteriormente explicitada, o que corrobora com o discurso teórico acerca do brincar infantil, uma vez que o

desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social previsto para uma criança de seis anos desperta na mesma interesse por atividades com regras, atividades em grupo, bem como possibilita o uso intenso do corpo com atividades de corrida.

Na categoria **brinquedo** foram agrupados todos os brinquedos citados pelas crianças associados diretamente ou não a uma brincadeira. O que nos chamou atenção nessa categoria foram as diferenças existentes no que diz respeito aos interesses das meninas e dos meninos acerca dos brinquedos: meninos gostam de carro e meninas gostam de bonecas.

A categoria **modalidades das brincadeiras** agrupou as brincadeiras citadas pelas crianças, observando se as mesmas eram realizadas livremente ou sob a coordenação de um adulto. Em que pesem as limitações de tempo para as brincadeiras livres, tanto no horário da escola, como nas rotinas das crianças (apreendidas a partir dos discursos dos pais), a brincadeira livre, entendida para fins deste estudo como uma ação espontânea da criança, realizada de acordo com sua vontade, de forma tradicional ou “inventada”, seguindo regras ou não, desenvolvida de forma solitária, em grupo ou com “amigos imaginários” e até mesmo podendo ser iniciada, paralisada e reiniciada na hora que lhes convier, predominou nos discursos das crianças.

A categoria **Modos de brincar** abordou aspectos das relações sociais estabelecidas na brincadeira. Portanto, o processo consistiu em analisar se as crianças brincavam sozinhas, com amigos e com os familiares. Nessa categoria, foi possível perceber que as brincadeiras ocorrem, em sua maioria, entre crianças da mesma idade, constituindo o que a Sociologia denomina de cultura de pares, que consiste em conjunto de rotinas, atividades e valores produzidos e compartilhados pelas crianças e que favorece a construção da

identidade infantil. Ainda nessa categoria, a brincadeira com os pais ou familiares adultos pouco comparece e quando são citadas, estão associadas a impedimentos à brincadeira, dentre outros motivos, por falta de tempo dos pais. O que se configura como um alerta à necessidade de interação entre pais e filhos na atividade lúdica, uma vez que o ato mais importante do ser humano, qual seja, a criação e recriação da cultura, requer a brincadeira e a orientação do adulto, para o acesso ao acervo cultural e suas ferramentas (Kishimoto, 2004).

Na categoria **lugares que brincam**, foram observados todos os lugares citados pela criança em que a brincadeira ocorria. O fato interessante foi a recorrência, no discurso das crianças, da realização da brincadeira na escola. Em nossa sociedade, a escola, em especial a escola de ensino fundamental, se configura como espaço essencialmente voltado para o estudo formal, havendo pouco espaço para a brincadeira infantil. No entanto, a dicotomia brincar -estudar, fortemente presente na lógica do pensamento adulto, parece não fazer sentido para as crianças, que significam a escola também como um espaço possível ao exercício da atividade lúdica.

Acerca dos **fatores que impedem a brincadeira**, outra categoria de análise, os “meninos grandes” se constituíram como um fator de impedimento no ambiente escolar para as crianças da pesquisa, bem como a ação do adulto também se configurou como um fator de impedimento à brincadeira infantil. Em ambos os casos, é possível perceber uma relação de poder sobre as crianças mais novas, seja pela força física, no caso dos “meninos grandes”; seja pela força intelectual ou papel social, no caso da mãe ou educadora, que sabe o que é melhor para a criança, o que gera impedimento à atividade lúdica. Outro fator de impedimento à brincadeira das crianças da pesquisa foram as crianças da mesma idade,

os pares, quando, por exemplo, Emília quer brincar de uma coisa e a amiga quer brincar de outra coisa, o que gera conflitos que impedem que a brincadeira continue. Nesse sentido, a cultura de pares, abordada anteriormente, implica em processos de cooperação e partilha de valores e rotinas, dentre outros. Mas também são importantes os espaços de conflito e disputas, que se configuram como estruturadores das relações entre pares, contribuindo para a organização do grupo social, bem como o lugar que cada criança individualmente ocupa nesse grupo (Sarmiento, 2004; Ferreira, 2004). Portanto, os conflitos, apesar de observados pelas crianças da pesquisa como fatores que impedem a brincadeira, são importantes para o seu desenvolvimento.

Por fim, na categoria **fatores que favorecem/melhoram a brincadeira** foram agrupadas todas as situações em que as crianças citam como fatores que podem “melhorar a brincadeira”, ou como disse Rabicó, o que poderia fazer a brincadeira “ficar mais legal”. Nessa categoria, foram citados pelas crianças da pesquisa, fatores internos à brincadeira, como regras do jogo, por exemplo, bem como fatores externos à brincadeira como: um brinquedo novo, a criatividade para inventar novas formas de brincar e a chegada de mais crianças.

Outro eixo temático deste estudo são os *direitos da criança*. Assim como o brincar, o tema direitos da criança foi abordado livremente com as crianças da pesquisa. Em uma aproximação inicial com o tema, algumas crianças afirmavam não saber o que eram os direitos da criança, o que nos indica que as crianças da pesquisa não possuem um conhecimento estruturado sobre o tema “direitos das crianças”. No entanto, no decorrer da discussão apresentaremos dados que demonstram que as crianças têm algum entendimento acerca dos direitos, mesmo que não seja sistematizado e abrangente.

O que nos chama atenção é o não conhecimento sistemático dos direitos da criança, uma vez que é previsto nos documentos oficiais da educação infantil e no ensino fundamental a construção do cidadão, e para essa construção, uma premissa básica é o conhecimento dos seus direitos e deveres. O que nos leva a refletir que há um descompasso entre a prática e as perspectivas teóricas, uma vez que há uma precariedade na difusão dos direitos da criança, sistematizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, nos espaços sociais da criança, em especial, a escola, que se configura como um espaço privilegiado para a circulação de conhecimentos sistemáticos.

Aprofundando os diálogos com as crianças acerca dos seus direitos, conhecimentos espontâneos foram surgindo como direitos da criança, o que possibilitou a estruturação da categoria *Direitos da Criança*, que consiste em todos os direitos citados pela criança, ou todas as situações entendidas pelas crianças como um direito infantil.

Grande parcela dos direitos citados pelas crianças tratou-se de conceitos espontâneos, ou seja, são aqueles conceitos apreendidos pela criança sem que haja uma instrução explícita, resultando da convivência da criança com os adultos, sem que esses se preocupem em estabelecer relações sistemáticas entre conceitos (Santos, 2007).

Portanto, nesta pesquisa, corroborando com Trevissol e Souza (2004), a compreensão das crianças da pesquisa quanto aos direitos da criança consistiu em: a) observar os direitos como uma condição necessária para se viver bem; b) observar os direitos associados à liberdade de fazer coisas que desejam, não somente por obrigação.

Em linhas gerais, o entendimento do brincar como direito da criança foi recorrente nos discursos das crianças pesquisadas. Outros direitos que comparecem nos discursos das

crianças são: o direito à educação, neste estudo, agrupando o direito a ter escola e o direito de estudar, e o direito a ter família.

De acordo com Bobbio (1992), o direito à educação é um direito social que deve ser garantido pelo Estado e proporcionado pela família e pela sociedade. Por outro lado, os direitos a ter uma família e o direito de brincar se configuram como direitos individuais, que se configuram como o direito à liberdade e envolvem a escolha do sujeito. Em se tratando do direito à família e o direito de brincar se configurarem como direitos individuais, cabe ao Estado garantir sua efetivação, bem como a família e a sociedade proporcionarem o pleno exercício dos mesmos.

Em síntese, de modo genérico, como resposta à pergunta “quais são os direitos da criança?”, as respostas das crianças fizeram referência a três direitos: brincar, educação e família. Resultado semelhante ao estudo de Santos, abordado anteriormente, no capítulo 5. E entendemos que não se trata de coincidência. Isso porque o direito de brincar se configura como uma necessidade da criança, que mesmo que ela não compreenda conceitualmente como um direito, ela sente a importância da vivência da atividade lúdica.

Em se tratando do direito à educação, é possível perceber, em nossa sociedade uma valorização da educação como garantidora de um futuro digno para o cidadão. Considerando que o discurso infantil é atravessado pelo discurso adulto que circula em nossa sociedade, podemos refletir que o discurso infantil acerca do direito à educação figura como uma reprodução dos discursos ideológicos presentes em nossa sociedade. Em se tratando do direito à família, assim como o brincar, se configura como uma necessidade básica da criança, o que nos leva a refletir que de modo espontâneo a criança atribui à família um lugar importante na sua vida.

Continuando a análise do discurso das crianças acerca dos direitos, foi possível perceber uma confusão entre direitos e deveres, confusão essa que se materializou principalmente em um discurso, de um lado, sobre o dever da própria criança, quando as crianças significam como “direitos” atitudes que a criança precisa ter por questões de respeito e educação, que se configuram, portanto, como deveres da criança esperados para uma vida em sociedade. Assim como no discurso sobre a educação é possível perceber, aqui, que há um atravessamento do discurso do adulto sobre os comportamentos esperados de uma criança bem educada, apta para a convivência em sociedade.

Por outro lado, a confusão da criança entre direito e dever se materializou em um discurso sobre o dever do adulto para com a criança de modo a garantir a integridade física da mesma, que se configura como um direito da criança, sendo a ausência desse cuidado do adulto para com a criança uma situação de negligência.

A confusão entre os conceitos direitos e deveres pelas crianças da pesquisa nos levou à seguinte reflexão: a criança de seis anos vivencia um processo de formação de conceitos, partindo da generalização de idéias e conceitos para a especialização. No caso das crianças pesquisadas, é possível pensar que elas não conseguem diferenciar conceitualmente “direitos” e “deveres”, que se configuram como conceitos inseridos no mesmo campo semântico, denominado, para fins desta pesquisa, como “coisas que as crianças têm que”. A não diferenciação dos conceitos é decorrente da impossibilidade de atribuição de um significado preciso para o significante. Portanto, a criança não tem a possibilidade, do ponto de vista cognitivo, de trabalhar conceitualmente os direitos e deveres. Daí advém as confusões entre conceitos. Nesse sentido, podemos pensar que as crianças generalizam os diferentes conceitos “direitos”, que correspondem às coisas que as

crianças têm que receber e “deveres”, que correspondem às coisas que as crianças têm que dar ou fazer. Ambos, no entanto, são incluídos no mesmo campo semântico “coisas que a criança tem que”.

Concordado com Casas (1998), é preciso proporcionar uma participação social mais ativa das crianças e isso implica em essas terem uma maior consciência dos seus direitos, mas também dos seus deveres. Nesse sentido, é preciso que as crianças tenham clareza do que consistem seus direitos, bem como seus deveres.

Outra discussão gerada com as crianças da pesquisa em torno do tema direitos da criança versou sobre o que a criança precisa para se desenvolver bem, uma vez que entendemos que são justamente essas coisas que a criança precisa que se configuram como os direitos das mesmas. As respostas das crianças da pesquisa giraram em torno de duas perspectivas conduzidas pela pesquisadora.

A primeira delas fazia referência às coisas que o adulto precisa fazer para a criança se desenvolver bem e os discursos das crianças fizeram referência à dimensão do cuidado do adulto para com a criança, de modo a garantir uma vida boa.

A outra perspectiva explorada com as crianças tratou das coisas que as crianças precisavam para se desenvolver bem. A partir dessa ênfase, o que a criança precisa, sem fazer referência ao que o adulto precisa fazer em prol da criança, foi possível perceber dois posicionamentos da criança frente à pergunta. Por um lado, as respostas das crianças faziam referência a coisas que a criança gostava de fazer, que fazia parte do seu universo e, portanto, a criança atribuía como importante para o desenvolvimento infantil, sendo o brincar uma recorrência. Por outro lado, foi possível perceber um discurso das crianças em

que fica explícito o atravessamento do discurso do adulto em suas falas, havendo, portanto, uma reprodução daquilo que a criança escuta como sendo importante para ela.

Outra análise acerca dos direitos da criança foi conduzida de modo a percebermos qual o direito mais importante para a criança, dentre os citados por elas. A partir desse viés, o direito de brincar e o direito de estudar foram os mais recorrentes. Diante das respostas das crianças, onde o brincar e o estudar são os direitos mais recorrentes, uma reflexão. O direito de estudar é algo bastante valorizado em nossa sociedade, sendo uma constante um discurso sobre a importância da educação para o futuro do cidadão no imaginário das pessoas, bem como nos veículos de comunicação. Considerando que os discursos das crianças são atravessados pelos discursos do adulto, não é surpresa que o direito de estudar compareça no discurso infantil. Por outro lado, o direito de brincar é historicamente pouco valorizado em nossa cultura, sendo a brincadeira considerada por muitos como uma atividade supérflua. O que nos leva a refletir que, de fato, as crianças vivenciam a importância desse direito, construindo o conceito espontâneo sobre a importância do direito de brincar.

Nos procedimentos de pesquisa com as crianças, abordamos a questão da garantia dos direitos, citados por elas, a todas as crianças. Em se tratando do brincar, foco desta pesquisa, Rabicó alegou que nem todas as crianças tinham brinquedos porque algumas eram pobres e moravam na rua. Já Emília afirmou que todas as crianças têm o direito de brincar garantido. No entanto, é possível constatar muitas crianças com poucas possibilidades de vivenciar o lúdico, como é o caso de crianças em situação de trabalho infantil, crianças em países em guerra, dentre outras.

Todas as análises realizadas acima foram referentes ao bloco A.

Abordando o bloco B, esse é composto pelos discursos provenientes dos procedimentos G2 (etapa em que foram apresentadas as figuras) e I4, uma vez que esses procedimentos foram conduzidos fazendo uso de imagens acerca dos direitos da criança, sendo considerado, desse modo, facilitador da emergência do discurso das crianças. Com a análise desses procedimentos pretendemos responder aos objetivos específicos deste trabalho, quais sejam: observar como as crianças compreendem e julgam os direitos apresentados nos procedimentos e analisar como as crianças julgam o direito de brincar em relação aos demais direitos.

Dentro desse viés de análise, foi possível perceber que o direito de brincar já não comparecia de forma tão recorrente. No procedimento I4, por exemplo, quando solicitado às crianças a escolher entre os direitos apresentados, aqueles que elas gostariam que comparecesse no livro “Sou Criança, tenho Direitos”, o direito a ter família e a alimentar-se foram os que mais compareceram, sendo citados por todas as crianças. Já o direito de brincar, recorrente nos procedimentos anteriores, não comparece com tanta intensidade quando observado juntamente com outros direitos, sendo citado por cinco crianças e não sendo escalado como primeiras opções pelas crianças.

Nesse sentido, podemos compreender que o brincar é um direito importante para as crianças; no entanto, quando apresentados juntamente a outros direitos, ele passa a não ser considerado como o mais importante, prevalecendo o discurso presente em nossa sociedade, que confere ao direito a ter uma família, a ter acesso à educação e à saúde como os mais importantes. No entanto, o brincar ou a alusão à brincadeira comparece nos comentários feitos pelas crianças a respeito dos outros direitos no mesmo procedimento.

Portanto, para fins de conclusão deste capítulo e fechamento deste estudo, entendemos que a presença da brincadeira nos comentários referentes aos outros direitos ratifica a importância dessa atividade para as crianças da pesquisa. Somando-se a isso, podemos refletir que a ação lúdica é uma constante no dia-a-dia das crianças da pesquisa, bem como nos seus desejos e vontades, o que pode ser confirmado nas observações na escola e na entrevista com os pais. Por esse motivo, mesmo que o brincar não compareça isoladamente como o principal direito para a criança, podemos pensar que essa atividade figura como o mais importante à medida que acompanha a realização dos outros direitos citados pela criança, ou seja, é brincando que a criança se alimenta, pratica esportes, frequenta a escola, etc. Portanto, o brincar não só é um direito da criança, como também uma necessidade da criança. É brincando que a criança se coloca no mundo, sendo, por conseguinte, uma atividade estruturante para seu desenvolvimento.

E agora é realmente é hora de acabar essa jornada... E que venham muitas jornadas!

Capítulo 7

Referências bibliográficas

- Adorno, S. (1993). Criança: a lei e a cidadania. In Rizzini, I. (Org.). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. (pp.101-112). Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula;
- Alvez, F. D. & Sommerhalder, A. (2006). O brincar: linguagem da infância, linguagem do infantil. *Motriz*, Rio Claro, 12(2), Recuperado em 22 out. 2008, da ScieELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br;
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores;
- Bardin, L. (1977/2000). *Análise do conteúdo*. Lisboa: edições 70;
- Benjamim, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. (M. V. Mazzari, Trad.). São Paulo: Summus;
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus;
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. (Vol. 43). (Coleção questões de nossa época). São Paulo: Cortez;
- Brougère, G. (2004). A criança e a cultura lúdica. In Kishimoto, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. (pp.57-78). São Paulo: Thomson Learning;
- Bruner, J. (1983). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Recuperado em 14 jun. 2009: http://www.salesianoslitoral.org.ar/files/formacion/pedagogia/documentos/juego_pensamiento_lenguaje.pdf;

- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. (M. A. G. Domingues, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas;
- Campos, H. & Francischini, R. (2002). Trabalho Infantil Produtivo e Desenvolvimento Humano. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 61-71;
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. (pp.35-42). São Paulo: Cortez;
- Cerisara, A. N. (2004). De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In Kishimoto, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. (pp.123-138). São Paulo: Thomson Learning;
- Chaves, A. C. & cols (2003). Means of protection to poor girls in Bahia in the 19th century. *Psicologia em Estudo*, 8(spe). Recuperado em 12 set. 2007, da ScieELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br;
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisas em ciências humanas e sociais* (2a ed.). São Paulo: Cortez;
- Coelho, M. T. F. & Pedrosa, M. I. (1997). Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In Oliveira, Z. M. R. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. (2a ed., pp.51-65). São Paulo: Cortez;
- Colaço, V. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3). Recuperado em 10 jul. 2009, da ScieELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br;
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília, DF. Recuperado em 10 abril 2007, de <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>

Conti, L. & Sperb, T. M. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 17(1). Recuperado em 22 out. 2008, da ScieELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br;

Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de Novembro de 1989. (1989) Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas. Recuperado em 18 de março, 2008, do site http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf;

Corsaro, W.A. (1997). *The sociology of childhood*. London: Pine Forge;

Cruz, S. H. V. (Org.). (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez;

Cury, M. (Coord.) (2006). *O Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. (8a Ed.). São Paulo: Malheiros Editores;

Declaração dos Direito da Criança, de 20 de novembro de 1959 (1959). Adotada pela Assembléia das Nações Unidas. Recuperada em 18 de março, 2008, do site: <http://www.culturabrasil.pro.br/zip/direitosdacrianca.pdf>;

Decreto n. 17.943 – A, de 12 de outubro de 1927. (1927). Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro. Recuperado em 18 de março, 2008, do site http://www.ciespi.org.br/base_legis/legislacao/DECRETO_17943.html;

Delval, J. (1994). Algunas Reflexiones sobre los derechos de los niños. *Infancia y Sociedade*. Madrid, 27(28), 14-41;

Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes;

- Faleiros, V. P. & Faleiros, E. S. (2007). *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;
- Faria, A. L. G. (1999). A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69. Recuperado em 25 maio 2009, da ScieELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br;
- Ferreira, A. B. H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. (3ª ed.). São Paulo: Editora Positivo;
- Ferreira, L. A. M. (2008). *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, M. (2004). Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) orden(s) social(is) instituintes(s) das crianças no jardim-de-infância. In *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (1ª ed.). Porto: ASA Editores;
- Francischini, R. & Campos, H. R. (2008). Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In Cruz, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. (pp.102-117). São Paulo: Cortez;
- Francischini, R.; Sousa, D. M. F. & Patiño, J. F. (2008). Serviços de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes: demandas e encaminhamentos. *Extensão em Foco*. n. 1 – jan/jun. 41-52;
- Francisco, M. V. & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), Recuperado em 02 de novembro 2008, da ScieELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br;

- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), Recuperado em 02 de novembro 2008, da ScieELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Goldenberg, M. (2001). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* (5a ed.). Rio de Janeiro: Record;
- Gomes, I. L. V.; Caetano, R. & Jorge, M. S. B. (2008). A criança e os seus direitos na família e na Sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília; 61(1), Recuperado em 02 de novembro 2009, da ScieELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br;
- Kishimoto, T. M. & Ono, A. T. (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, 19(3). Recuperado em 03 jan. 2008, da ScieELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br;
- Kishimoto, T. M. (2002). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning;
- Kishimoto, T. M. (2003). O jogo e a Educação Infantil. In Kishimoto, T. M. (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez;
- Kishimoto, T.M. (2004a). Froebel e a concepção do jogo infantil. In Kishimoto, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. (pp.57-78). São Paulo: Thomson Learning;
- Kishimoto, T.M. (2004b). Bruner e a brincadeira. In Kishimoto, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. (pp.139-154). São Paulo: Thomson Learning;
- Lebovici, S. & Diatkne, R. (1985). *Significado e função do brinquedo na criança*. (L. Marco, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas;
- Lei 6.679/79 (1979). O Presidente da República, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei: Código de Menores. Recuperado em 18 de março, 2008, do site: <http://diviliv.blogspot.com/2007/10/lei-n-66971979-codigo-de-menores.html>;

- Lei federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990 (1990).* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 18 de março, 2008, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>
- Leiros, M. W. S. B. (2002). *Os significados dos direitos humanos da criança e do adolescente em exclusão social*. Monografia, II Curso de Especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba; UFPB;
- Leont'ev, A. N. (1981) The Problem of Activity in Psychology. In Wertsch, J. (Ed). (1981). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. (pp. 37-71). M.E. Sharpe, Inc. Armonk: New York;
- Libâneo, J. C.; Freitas, R. A. M. M. (2007). Vygotsky, Leontiev, Davidov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In Silva, C. C. & Suanno, M. V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. (1a ed., pp. 39-60). Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra;
- Maciel, K. R. F. L. A. (Coord.). (2007). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris;
- Marcílio, M. L. (1998). *A Lenta Construção dos Direitos da Criança. Século XX*. Recuperado em 25 maio 2009, do site: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Obras-recentemente-publicadas/historia-social-da-crianca-abandonada.html>;
- Marcílio, M. L. (1998). *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Hucitec;
- Martins, P. C. (1999). As crianças na psicologia – notas para uma reflexão sobre os discursos psicológicos em torno da infância. In M. Pinto & M. J. Sarmiento (Coord.). *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. (pp.125-138). (Coleção Infans). Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho;
- Maturana, H.R. & Verden-Zoller, G. (2004). Brincar: o caminho desdenhado. In Maturana, H. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. (pp.221-246). São Paulo: Palas Athena;

- Meira, A. M. (2003). Benjamim, o brinquedo e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*; 15(2), Recuperado em 22 out. 2008, da ScieELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br;
- Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec;
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Vol. 1.). Brasília, DF: MEC/SEF
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (Vol. 1.). Brasília, DF
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2007). *Proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes* (Cadernos SECAD 5). Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- Montandon, C. (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, Recuperado em 05 abril 2008, da ScieELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br;
- Mourão, B. (2004). Produção corporativa da cultura e construção da Infância. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, 22, Recuperado em 05 abril 2008, da ScieELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br;
- Nascimento, C. S. P. (2008). A mediação da professora na brincadeira de faz-de-conta. In Vasconcellos, M. R., Aquino, L. M. M. L. L. & Dias, A. A. (Orgs.). *Psicologia & educação infantil*. (pp.95-115). Araquara, SP: Junqueira&Marin;
- Neill, A. S. (1980). *Liberdade sem medo: Summerhill, radical transformação na teoria e na prática da educação*. (N. Lacerda, Trad.). São Paulo: IBRASA;

- Nunes, D. G. (2005). Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In Vasconcellos, V. M. R. (Org.). *Educação e infância: história e política* (pp.73-97). Rio de Janeiro: DP&A;
- Oliveira, I. C. (2004). *Infâncias: o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte;
- Pereira, A. M. A. (2004). *A infância no âmbito do discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte;
- Pinheiro, A. (2006). *Criança e Adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC;
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (Org.). (1999). *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)* (Coleção Infans). Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho;
- Prado, P. D. (2002). Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In Faria, A.L.C., Demartini, Z.B.F. e Prado, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças* (pp.38-52). Campinas, SP: Autores Associados;
- Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), Recuperado em 22 out. 2008, da ScieELO (Scientific Eletronic Library On line): www.scielo.br;
- Rangel, P. C. & Cristo, K. K. V. (s/d). *Os Direitos da Criança e do Adolescente, a Lei de Aprendizagem e o Terceiro Setor*. Recuperado em 17 jul. 2008, do site: http://www.prt17.mpt.gov.br/n_aprendiz.html;

Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Recuperado em 18 de março, 2008, do site: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm;

Resolução N°113, de 19 de abril de 2006 (2006). Dispões sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Recuperado em 25 de abril de 2008, de http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/.arquivos/.spdca/.arqcon/113resol.pdf

Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola;

Rizzini, I. (1993). O elogio do científico – a construção do “menor” na prática jurídica. In Rizzini, I. (Org.). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio* (pp.80-99). Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula;

Rizzini, I. (1997). *O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: USU;

Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. (pp.43-51). São Paulo: Cortez;

Rocha, M. S. P. L. (1994). *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo;

Santos, C. M. A. (1994). Crianças e Adolescentes: uma questão de visibilidade. In Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a criança – *Infância e Adolescência em discussão* (pp.31-42). Fortaleza: UFC, CBIA;

- Santos, G. L. & Chaves, A. M. (2007). Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 17(2), Recuperado em 15 maio 2008, da ScieELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br;
- Santos, G. L. (2007). *Significados que as crianças atribuem aos seus direitos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador;
- Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B. (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (1a ed.). Porto: ASA Editores;
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp.9-34). Porto: ASA Editores;
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, 26(91), 361-378, Recuperado em 05 abril 2008, do site <http://www.cedes.unicamp.br>;
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In Vasconcellos, V. M. R. & Sarmiento, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara. J&M Martins;
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional de Assistência Social. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, DF.
- Silva, C. V. M (2007). *Faz-de-conta que eu brinco: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte;
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. (N. L. Rezende, Trad.). In *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 7-31;

- Soares, N. F. & Tomás, C. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intricados trilhos de acção, da participação do protagonismo social e político das crianças. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 135-162). Porto: ASA Editores;
- Soares, N. F. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade? In Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (Coord.). *As crianças, contextos e identidade* (pp.77-87). Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho;
- Soares, N. F. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga;
- Souza, S. A. G. P. (2002). A declaração dos direitos da criança e a convenção sobre os direitos da criança. Direitos humanos a proteger em um mundo em guerra. In *Jus Navigandi*, Teresina, 6(53). Recuperado em 18 fev. 2009, do site: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2568>;
- Terra, M. R. (2006). *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget* (resenha). Recuperado em 02 nov. 2009, do site: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>;
- Trevisol, M. T. C. & Souza, S. A. (2004). *Os direitos das crianças vistos pelas próprias crianças: um estudo sobre a compreensão de sujeitos que freqüentam o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)* (Relatório de pesquisa/2004), Joaçaba, SC, Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, Programa Institucional de Apoio à Pesquisa de Demanda Induzida - PRO-IAPDI - Área das Ciências Humanas e Sociais – ACHS, FAPE/UNOESC;
- Vasconcellos, V. M. R. & Sarmiento, M. J. (org.). *Infância (in)visível*. Araraquara. J&M Martins;

- Vasconcelos, M. S. (2006) Ousar Brincar. In Arantes, V. A. (Org.). *Humor e Alegria na Educação* (pp.58-74). São Paulo: Summus;
- Vasconcelos, R. B. (2002). Infância e Adolescência (em)fim. In Lustosa, P.R.; Pinheiro, A. A. A. & Ximenes, V. M. (org.). *Práxis em Psicologia: contribuições do NUCEPEC, do PET-Psicologia e do NUCOM* (pp.51-72). Fortaleza: UFC;
- Veronese, J. R. P. (1999). *Os direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: LTr;
- Vieira, M. T. B. P. (2006). *Asilo de Órfãos de Santos: assistência à infância desvalida (1889-1914)*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Católica de Santos, São Paulo;
- Vivarta, V. (Coord.). (2003). *Crianças invisíveis: o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração* (Série Mídia e Mobilização Social, vol.6). ANDI/OIT/UNICEF; Cortez Editora.
- Volpi, M. (2000). A democratização das políticas para a infância e a adolescência. In Carvalho, M. C. A. A. & Teixeira, A. C. (Org.). *Revista Pólis: Conselhos gestores de políticas públicas* (pp.27-34). n.37. Pólis: Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais;
- Vygotsky, L. S. (1984). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In *A formação social da mente. O desenvolvimento dos Processos psicológicos superiores* (pp.105-118). São Paulo: Editora Martins Fontes;
- Vygotsky, L. S. (1991a). A imaginação e a arte na infância. In *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes;
- Vygotsky, L. S. (1991b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes;
- Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes;
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

- Wanderlind, F., Martins, G. D. F., Hansen, J., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2006). Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(34). Recuperado em 22 out. 2008, da ScieELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br;
- Wertsch, J. (1981). The Concept of Activity in Soviet Psychology: an introduction. In Wertsch, J. (Ed). *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp.3-36). M.E. Sharpe, Inc. Armonk: New York;
- Winnicott, D. W. (1986/1999). *Tudo começa em casa* (3a ed.). (P. Slander, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA.

APÊNDICE

APÊNDICE A
CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Ilma Sr^a

Maria Gorete Nobre Silva

Diretora da Escola Laboratório Presidente Kennedy

Solicitamos de V. S^a permissão para realizar observações e administrar entrevistas com professores e alunos desta instituição referentes ao projeto intitulado **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar**, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosângela Francischini. O referido projeto encontra-se em anexo.

Os dados da pesquisa serão obtidos através de observação e entrevistas em visitas sistemáticas e agendadas, realizadas junto aos professores e alunos desta instituição. Não haverá nenhum tipo de despesas para os participantes, em decorrência da pesquisa. Em relação aos dados que serão obtidos, informamos que não há interesse em informações pessoais, mas nos resultados globais dos sujeitos. O interesse desse trabalho é puramente científico, tendo por finalidade fomentar o avanço na área de psicologia. Assim, nenhuma informação pessoal colhida através desta pesquisa será levada a público. Os resultados serão analisados de forma global em fóruns científicos.

Os resultados deste estudo poderão ser apresentados a V. S^a caso seja do seu interesse.

Caso V. S^a autorize a realização da pesquisa em sua instituição, por favor, queira devolver-nos este documento devidamente assinado. A desistência em participar da pesquisa, em qualquer momento, será acatada e não acarretará em prejuízo algum para a instituição dirigida por V. S^a, sendo responsabilidade dos pesquisadores.

Certas de contar com a colaboração de V. S^a, agradecemos antecipadamente a colaboração.

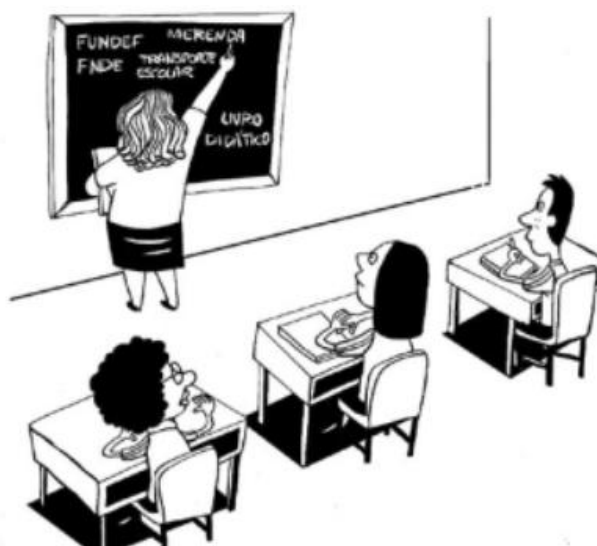
Natal, 12 de março de 2009

Joana Fontes Patiño¹⁰¹
(Responsável pela pesquisa)

Maria Gorete Nobre Silva
Diretora da Escola Laboratório Presidente Kennedy

¹⁰¹ Joana Fontes Patiño. Av Ayrton Senna, 1100, bl.7, apto. 502, Nova Parnamirim, CEP 59660-300.
Fone: (84) 3208-0170 / 8894-0170, e-mail: joanapatino@hotmail.com

APÊNDICE B
IMAGENS REPRESENTATIVAS DE DIREITOS DA CRIANÇA UTILIZADAS NO
PROCEDIMENTO G2



Direito de ir à escola



Direito de brincar



Direito a uma família



Direito a ter um lar



Direito a ter acesso à cultura



Direito à saúde

APÊNDICE C
IMAGENS REPRESENTATIVAS DE DIREITOS DA CRIANÇA UTILIZADAS NO
PROCEDIMENTO I4



Direito de se alimentar



Direito de brincar



Direito de ir para escola



Direito de ter um lar



Direito à saúde



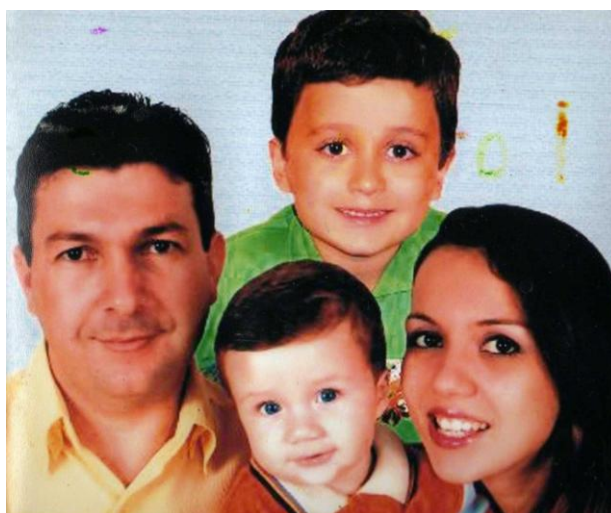
Direito de praticar esportes



Direito de ter acesso à cultura



Direito de ter amigos



Direito de ter uma família

APÊNDICE D

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PAIS

O tipo de entrevista adotado com os pais será a entrevista semi-estruturada, portanto, o roteiro da entrevista será apresentado por temática a ser abordada em uma conversa com os pais.

- Estrutura familiar;
- Desenvolvimento da criança: pontos considerados significativos pelos pais ou responsáveis; características comportamentais da criança.
- O brincar dos filhos: tipos de brincadeira, horários, espaços.
- Educação formal da criança: histórico, expectativa dos pais sobre o primeiro ano do ensino fundamental.
- Momentos de lazer da família.
- Articulação entre brincar e estudar: compreensão dos pais acerca da hora de brincar e hora de estudar.
- Direitos da criança: compreensão dos pais acerca do tema.

APÊNDICE E
TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS
AUTORIZANDO A ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCL2)

Este é um convite para você participar da pesquisa **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar**, que tem como pesquisadora responsável Joana Fontes Patiño, sob orientação da Profa. Dra. Rosângela Francischini.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar a concepção das crianças sobre o brincar e o direito de brincar, partindo do discurso da própria criança, que será manifestado através de conversas mediadas por recursos lúdicos com a pesquisadora.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) a entrevistas sobre o processo de desenvolvimento da criança, assim como a rotina da criança e o comparecimento da brincadeira no dia a dia da mesma. Sua participação pode ter como risco a sensibilização ocasionada pela emergência de lembranças de momentos difíceis vivenciados no dia a dia com a criança, uma sensibilização minimizada pela escuta cuidadosa e aberta oferecida pela pesquisadora responsável. Como benefício direto, é previsto que, possivelmente, através dessas entrevistas e conversas, seja possível uma reflexão sobre os cuidados dispensados à criança, assim como sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento das crianças.

As entrevistas serão gravadas em áudio, caso haja o consentimento do(a) Sr(a). Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar nenhum dos voluntários.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. E, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora **Joana Fontes Patiño**, no

endereço **Av. Ayrton Senna, 1100, bl.7, pato 502, Nova Parnamirim**, ou pelo telefone **084 8894-0170**.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN no endereço Praça do Campus Universitário, Lagoa Nova. Caixa Postal 1666; CEP: 59072-970, Natal/RN, ou pelo telefone 084 3215-3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar.**

Participante da pesquisa:

Nome:

Natal, ____ de _____ de 2009

Assinatura

Pesquisador responsável:

Joana Fontes Patiño

Av. Ayrton Senna, 1100, bl.7, apto. 502, Nova Parnamirim.

CEP 59066-900 Natal/RN

Telefone/Fax (84)8894-0170

Assinatura

Comitê de ética e Pesquisa

Praça do Campus Universitário, Lagoa Nova.

Caixa Postal 1666, CEP 59072-970 Natal/RN

Telefone/Fax (84)3215-3135

APÊNDICE F
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS,
AUTORIZANDO A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DA
PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCL1)

Este é um convite aos Srs. pais ou responsáveis legais para aceitarem a participação de _____

na pesquisa **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar** que tem como pesquisadora responsável Joana Fontes Patiño, sob orientação da Profa. Dra. Rosângela Francischini.

A participação da criança é voluntária, o que significa que ela poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar a concepção das crianças sobre o brincar e o direito de brincar, partindo do discurso da própria criança, que será manifestado através de diálogos motivados por brinquedos e brincadeiras com a pesquisadora.

A participação da criança pode ter como risco a sensibilização ocasionada pelo fato de estarmos oferecendo um espaço de escuta para a mesma, o que pode mobilizar a emergência de lembranças de momentos difíceis vivenciados pela criança, uma sensibilização minimizada pela escuta cuidadosa e aberta oferecida pela pesquisadora responsável. Como benefício direto, é previsto que através dessas entrevistas e conversas possamos oferecer à criança um espaço de reflexão sobre os seus direitos, especificamente o direito de brincar, contribuindo, dessa forma, para o exercício da cidadania das crianças.

Caso concorde com a participação da criança, a pesquisadora irá interagir com a criança, conversando com a mesma sobre o brincar e os direitos da criança, em especial o direito de brincar, sempre usando como recurso brinquedos e histórias. Essa atividade será registrada através de gravação em áudio, caso haja autorização da criança e dos pais ou responsáveis, em momentos que não prejudiquem suas atividades escolares. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar nenhum dos voluntários.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. E, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora **Joana Fontes Patiño**, no endereço **Av. Ayrton Senna, 1100, bl.7, pato 502, Nova Parnamirim**, ou pelo telefone **084 8894-0170**.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN no endereço Praça do Campus Universitário, Lagoa Nova. Caixa Postal 1666; CEP: 59072-970, Natal/RN, ou pelo telefone 084 3215-3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, responsável legal por _____ declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo com sua participação voluntária da pesquisa **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar.**

Natal, _____ de _____ de 2009

Assinatura

Pesquisador responsável:

Joana Fontes Patiño

Av. Ayrton Senna, 1100, bl.7, apto. 502,
Nova Parnamirim.
CEP 59066-900 Natal/RN
Telefone/Fax (84)8894-0170

Comitê de ética e Pesquisa

Praça do Campus Universitário, Lagoa Nova.
Caixa Postal 1666, CEP 59072-970
Natal/RN
Telefone/Fax (84)3215-3135

Assinatura

APÊNDICE G
ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS EDUCADORAS DAS
CRIANÇAS SUJEITOS DA PESQUISA

O tipo de entrevista adotado com a professora do primeiro ano do ensino fundamental será a entrevista semi-estruturada, portanto, o roteiro da entrevista será apresentado por temática e não por questões fechadas.

- Formação profissional;
- Atuação na Escola Laboratório Presidente Kennedy: tempo de serviço, fatos considerados significativos;
- Concepção educacional que permeia sua prática;
- Expectativas acerca do primeiro ano do ensino fundamental;
- Material didático;
- Atividades desenvolvidas em sala de aula: sinalização para as atividades lúdicas;
- O brincar das crianças do primeiro ano do ensino fundamental;

APÊNDICE H
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS,
AUTORIZANDO A ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCL3)

Este é um convite para você participar da pesquisa **O direito de brincar sob a ótica de crianças inseridas na rede pública de ensino**, que tem como pesquisadora responsável Joana Fontes Patiño, sob orientação da Profa. Dra. Rosângela Francischini.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar a concepção das crianças sobre o brincar e o direito de brincar, partindo do discurso da própria criança, que será manifestado através de diálogos motivados por brinquedos e brincadeiras com a pesquisadora.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) a entrevistas sobre a prática pedagógica desenvolvida com a turma de primeiro ano do ensino fundamental, bem como o uso dos recursos lúdicos utilizados em sala de aula. Sua participação pode ter como risco a sensibilização ocasionada por uma reflexão sobre o fazer pedagógico e as dificuldades inerentes a tal prática, uma sensibilização minimizada pela escuta cuidadosa e aberta oferecida pela pesquisadora responsável. Como benefício direto, é previsto que, possivelmente, através dessas entrevistas e conversas, seja possível uma reflexão crítica sobre a própria atuação, assim como sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento das crianças.

As entrevistas serão gravadas em áudio, caso haja o consentimento da Sra. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar nenhum dos voluntários.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. E, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora **Joana Fontes Patiño**, no

endereço **Av. Ayrton Senna, 1100, bl.7, pato 502, Nova Parnamirim**, ou pelo telefone **084 8894-0170**.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN no endereço Praça do Campus Universitário, Lagoa Nova. Caixa Postal 1666; CEP: 59072-970, Natal/RN, ou pelo telefone 084 3215-3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **O direito de brincar sob a ótica de crianças inseridas na rede pública de ensino.**

Participante da pesquisa:

Nome:

Natal, ____/____/____

Assinatura

Pesquisador responsável:

Joana Fontes Patiño

Av. Ayrton Senna, 1100, bl.7, apto. 502,

Nova Parnamirim.

CEP 59066-900 Natal/RN

Telefone/Fax (84)8894-0170

Comitê de ética e Pesquisa

Praça do Campus Universitário, Lagoa Nova.

Caixa Postal 1666, CEP 59072-970

Natal/RN

Telefone/Fax (84)3215-3135

Natal, ____/____/____

Assinatura

ANEXO

Lista da Anexos

ANEXO 1 – Direitos e deveres dos alunos estabelecidos no Regimento Interno da Escola

ANEXO 2 – Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS DA ESCOLA LABORATÓRIO
PRESIDENTE KENNEDY, DE ACORDO COM O REGIMENTO ESCOLAR,
APROVADO PELO PARECER 212/2007-SOINSPE/SEEC/RN.**

Art. 97 - SÃO DIREITOS DO ALUNO:

- I - ser considerado e valorizado em sua individualidade pela comunidade escolar, não lhe sendo infringido desacato físico.
- II - receber em igualdade de condições, as orientações necessárias para realizar as suas atividades escolares;
- III - usufruir de todos os benefícios de caráter educativo, cultural, social e recreativo promovidos pela escola;
- IV - Ser informado do calendário escolar, programas, programas de ensino, critérios e sistemática de avaliação adotada na escola;
- V - receber tratamento especializado, quando portadores de necessidades educativas especiais, devendo preferencialmente, serem incluídos nas classes regulares;
- VI - recorrer às autoridades escolares quando prejudicados em seus direitos.
- VII - defender-se quando acusado de qualquer falta, assistido por seu representante legal, se necessário;
- VIII - Participar de órgãos colegiados;
- IX - freqüentar a sala de aula, independentemente de estar ou não fardado e ter ou não o livro ou outros materiais escolares.

Art. 98 - CONSTITUEM DEVERES DO ALUNO:

- I - Tratar com delicadeza e respeito os diretores, professores funcionários e colegas;
- II - Freqüentar com assiduidade e pontualidade as aulas e as atividades escolares de caráter cívico, cultural, desportivo e recreativo;
- III - estudar e contribuir para o desenvolvimento de um clima de estudo;
- IV - comunicar à escola do seu afastamento temporário por motivo de doença e outros;
- V - zelar pela higiene e conservação do prédio, mobiliário e equipamentos, responsabilizando-se pelos danos causados, individualmente ou em grupo;
- VI - ter adequado comportamento social, concorrendo sempre para a elevação do conceito da escola perante a comunidade;
- VII - freqüentar a sala de aula com vestimenta adequada ao ambiente escolar, de preferência o fardamento, quando por decisão em assembléia de pais e ou aprovado pelo Conselho Escolar.

A DIREÇÃO

Maria Gorete Nobre Silva
Maria Gorete Nobre Silva
Diretora Ens. Fundamental
Aut. 043 / 2009



MINISTERIO DA EDUCACAO - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

PARECER Nº 103/2009
(Final)

Prot. nº	006/09 - CEP/UFRN
Projeto de Pesquisa	O Direito de Brincar sob a ótica de Crianças inseridas na Rede Pública de Ensino.
CAAE	0002.0.051.000-09
Área de Conhecimento	Ciências Humanas – Psicologia. - Grupo III.
Pesquisador Responsável	Joana Fontes Patiño
Instituição onde será realizada:	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Instituição Sediadora	Escola Laboratório Presidente Kennedy
Nível de Abrangência do projeto de Pesquisa	Dissertação de mestrado
Período de Realização	Início: fev. de 2009 Término: maio de 2009
Revisão ética	05 de junho de 2009

RELATO

Considerando que as pendências expostas por este Comitê, foram adequadamente cumpridas, o Protocolo de Pesquisa em pauta enquadra-se na categoria de APROVADO.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR: em conformidade com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através do Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa (Brasília, 2002) e Resol. 196/96 – CNS o pesquisador responsável deve:

1. entregar ao sujeito da pesquisa uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na íntegra, por ele assinada (Resol. 196/96 – CNS – item IV.2d);
2. desenvolver a pesquisa conforme foi delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após a análise das razões da descontinuidade pelo CEP/UFRN (Resol. 196/96 – CNS – item III.3z);
3. apresentar ao CEP/UFRN eventuais emendas ou extensões ao protocolo original, com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa – CONEP – Brasília – 2002 – p.41);
4. apresentar ao CEP/UFRN relatório final após conclusão da pesquisa - (Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa - CONEP – Brasília – 2002 – p.65);

Os formulários para os Relatórios Parciais e Final estão disponíveis na página do CEP/UFRN (www.etica.ufrn.br).

Natal, 08 de junho de 2009.

Dulce Almeida
COORDENADORA DO CEP-UFRN